

THESE DE DOCTORAT

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée par

Jessica Falonne OYANE MBENG

LA PERSEVERANCE DES BACHELIERS MULTI-REDOUBLANTS AU GABON

Analyse des covariations entre conditions de scolarisation et persistance ou régulation des difficultés

Thèse dirigée par Sylvain BROCCOLICHI

Soutenue le 21 décembre 2023

Composition du jury :

JOIGNEAUX Christophe, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, *Président du jury*

CARRAUD Françoise, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, ISPEF - Université Lumière Lyon 2, *Rapporteur*

NETTER Julien, Maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPE – Université Paris 8, *Rapporteur*

BRESSON Maryse, Professeur des universités en sociologie, Université Versailles St-Quentin-en-Yvelines, *Examineur*

BROCCOLICHI Sylvain, Professeur des universités en sociologie, ESPE - Université de Lille, *Directeur de thèse*

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Libreville, *Co-directeur de thèse*

Dédicace

Nous dédions ce travail à :

Notre ami Emmanuel, dont l'amour et le soutien permanent nous ont permis de surpasser les différents blocages que nous avons rencontrés tout au long de cette aventure. Dans les moments de découragement, ses paroles de consolation nous ont aidée à persévérer.

Nos parents, feu Etienne MBENG notre père, qui a toujours désiré le meilleur pour nous ; et à notre mère, Germaine OYANE, pour son affection et son soutien.

Notre famille pour le soutien affectif et matériel apporté ; notamment Jean, Rosette, Natacha, Tatiana, Gaël, Patrick, Lydie et Magalie. Ainsi que nos neveux et nièces Stevy, Péguy, Lionel, Tiphanie, Warren, Darhil, Cecilia, Ben, Divine, Sabrina, Malick, Nouredine, Rickel, Josias, Josué, Lisa, David, Israël, Béni.

Couple pastoral BONGO, dont le soutien continuel et l'encadrement nous ont aidée à dépasser les obstacles rencontrés.

Tous ceux qui, par leur bonté et leur amour, permettent à d'autres d'accomplir leurs rêves.

Remerciements

Nos sincères remerciements vont d'abord à notre directeur de recherche, le Professeur Sylvain BROCCOLOCHI, pour sa patience, ses conseils et son soutien continu. Merci d'avoir été présent tout au long de ce travail et de nous avoir motivée à prendre de bonnes habitudes telles que l'autonomie, l'assiduité, la responsabilité... Nous remercions également notre codirecteur, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, pour son investissement, sa disponibilité et ses précieuses orientations.

Nous remercions le laboratoire CIREL, et plus précisément l'équipe Récifes pour le chaleureux accueil qui nous a été offert à notre arrivée en décembre 2018. Merci pour l'accompagnement et le suivi de thèse qui s'est déroulé durant tout ce parcours. Nous pensons particulièrement à Stéphane MIETZJERSKI et à Christophe JOIGNEAUX dont les précieux conseils nous ont fortement enrichie.

Notre profonde reconnaissance à tous les enseignants qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse. On pense spécialement, à notre ancien directeur de mémoire de master le Professeur Mesmin-Noël SOUMAHOU, ainsi qu'à tous les enseignants du département de Sociologie de l'Education, du Savoir et de la Socialisation de l'Université Omar Bongo.

Une pensée à tous les doctorants de notre laboratoire ; à ceux qui malheureusement, ont dû abandonner en cours de route, à ceux qui ont soutenu leurs thèses et à ceux qui le feront prochainement.

Toute notre gratitude enfin à :

Tous les responsables d'établissements scolaires et universitaires gabonais qui nous ont permis d'avoir accès à leurs locaux pendant la période de la COVID-19 (l'African University of Management, l'Université Omar Bongo, l'Université des sciences de la Santé, les lycées Nelson Mandela, Jean Emame Eyeghe et Jean Hilaire Aubame Eyeghe).

Toutes les structures administratives qui nous ont reçue et accompagnée durant nos enquêtes de terrain au Gabon. Un grand merci à M. Donald ONDO de la Direction Générale des Examens et Concours du Gabon, pour sa disponibilité et le travail accompli.

Tous les enseignants et persévérants qui ont accepté de bien vouloir nous relater leur expérience scolaire.

Tous ceux qui ont contribué à la consolidation et à la matérialisation de ce travail scientifique.

Merci infiniment !!!

« Ceux qui abandonnent ne gagnent jamais, ceux qui gagnent n'abandonnent jamais. »

Napoléon Hill

Liste de graphiques et tableaux

<i>Graphique n°1 : Effet du retard scolaire sur les acquisitions en fin de CM2 par le biais de variables motivationnelles</i>	<i>32</i>
<i>Graphique n°2 : Le redoublement en collège de l'année 1970-2017 en France</i>	<i>39</i>
<i>Graphique n°3 : Taux de retard scolaire dans les classes de troisième en France de 1993 à 2013.....</i>	<i>47</i>
<i>Graphique n°4 : Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements.....</i>	<i>48</i>
<i>Graphique n°5 : Processus de décrochage chez les élèves en difficultés scolaires.....</i>	<i>54</i>
<i>Graphique n°6 : Conséquence de la persévérance scolaire sur la trajectoire des élèves en difficultés scolaires.....</i>	<i>60</i>
<i>Graphique n°7 : Evolution du nombre de candidats au baccalauréat dans les différentes séries de 2002 à 2017.....</i>	<i>69</i>
<i>Tableau n° 1 : Evolution de l'âge moyen des candidats au baccalauréat.....</i>	<i>51</i>
<i>Tableau n° 2 : Nombre d'années passées dans l'enseignement secondaire selon le diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième (en %).....</i>	<i>64</i>
<i>Tableau n° 3 : Retard cumulé entre le passage au BEPC et le passage au Baccalauréat.....</i>	<i>66</i>
<i>Tableau n° 4 : Evolution du taux de réussite au Baccalauréat 2010-2021.....</i>	<i>70</i>
<i>Tableau n°5 : Obtention du baccalauréat selon la tranche d'âge et le sexe de 2010 à 2020.....</i>	<i>71</i>
<i>Tableau n° 6 : Présentation des persévérants.....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau n° 7: Présentation des enseignants.....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau n°8 : Sexe des persévérants.....</i>	<i>88</i>
<i>Tableau n°9 : Âge des persévérants.....</i>	<i>88</i>
<i>Tableau n°10 : Nombre de redoublements.....</i>	<i>89</i>
<i>Tableau n°11 : Taux de redoublement selon les classes chez les persévérants.....</i>	<i>90</i>
<i>Tableau n°12 : Nombre de classe triplées</i>	<i>91</i>
<i>Tableau n°13 : Nomenclature des CSP au Gabon</i>	<i>92</i>
<i>Tableau n°14 : Professions des parents des élèves et étudiants.....</i>	<i>93</i>
<i>Tableau n°15 : Niveau d'instruction des parents des persévérants.....</i>	<i>94</i>
<i>Tableau n°16 : présentation du parcours des persévérants</i>	<i>96</i>
<i>Tableau n°17 : Sexe des enseignants.....</i>	<i>238</i>

<i>Tableau n°18 : Tranche d'âge des enseignants.....</i>	<i>238</i>
<i>Tableau n°19 : Ancienneté dans le corps enseignant.....</i>	<i>239</i>
<i>Tableau n°20 : Disciplines enseignées.....</i>	<i>239</i>
<i>Tableau n°21 : Etablissement d'enseignement.....</i>	<i>240</i>
<i>Tableau n°22 : Diplômes de recrutement.....</i>	<i>240</i>

Sigles et abréviations

ANBG : Agence nationale des bourses du Gabon

AUM : African university of management and technology

BEPC : Brevet d'étude du premier cycle

CE : Cours élémentaire

CM : Cours moyen

CES : Collège d'enseignement secondaire

CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CP : Cours Primaire

CREPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean

DGEC : Direction générale des examens et concours

ENS : Ecole normale supérieure

ENSET : Ecole normale supérieure de l'enseignement technique

LJHAE : Lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe

LANM : Lycée d'application Nelson Mandela

LPEE : Lycée Paul Emane Eyeghe

D.P : Non-diplômé

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des états d'expression française)

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

SVT : Sciences de la vie et de la terre

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

UOB : Université Omar Bongo

USS : Université des Sciences de la Santé

6^{ème} : Sixième

5^{ème} : Cinquième

4^{ème} : Quatrième

3^{ème} : Troisième

2nd : Seconde

1^{ère} : Première

Tle : Terminale

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	10
Chapitre premier : Revue de la littérature sur le redoublement scolaire et ses effets selon les systèmes	15
Introduction	15
I. Etat des lieux sur la problématique du redoublement scolaire	16
I.1. Perspective historique du redoublement scolaire	16
I.1.1. Définitions et problématiques liées aux enjeux privilégiés	17
I.1.2. Approche économique	17
I.2. Recherches classiques concluant à l'effet négatif du redoublement sur les apprentissages des élèves	19
I.2.1. Revue des méta-analyses américaines	19
I.2.2. Revue des études européennes	21
I.3. Quelques limites et faiblesses des recherches classiques sur les effets pédagogiques du redoublement	23
I.3.1. Comparaisons inégales et problème d'objectivité	24
I.3.2. Confusion entre différences moyennes et effets supposés systématiques	25
I.3.3. Conflit entre enseignants et chercheurs sur la question des effets du redoublement scolaire sur les apprentissages	26
I.4. Effets psychologiques du redoublement	28
I.4.1. Stigmatisation	28
I.4.2. Baisse de l'estime de soi	29
I.5. Effet du redoublement sur le rendement interne	31
I.5.1. Performance dans les classements internationaux	31
II. Redoublements et régulations alternatives des difficultés des élèves dans certains systèmes éducatifs contemporains	32
II.1. Pratique exceptionnelle du redoublement et mesures alternatives de remédiation aux difficultés des élèves dans les pays du nord	32
II.1.1. Valorisation de l'équité scolaire	33
II.1.2. Mesures de détection et de régulation des difficultés scolaires	34
II.2. Simple réduction des redoublements scolaires dans le système éducatif français	35
II.2.1. Evolution de la pratique du redoublement scolaire	36
II.2.2. Baisse de redoublement et aggravation des difficultés scolaires	37
II.3. Des fréquences-record de redoublement au Gabon associées aux particularités du système scolaire	39

<i>II.3.1. Mécanismes du redoublement au Gabon.....</i>	39
<i>II.3.2. Evolution des taux de redoublement.....</i>	41
Conclusion.....	42
Chapitre 2 : Cadre général et problématique de la recherche	43
Introduction	43
I. Difficultés scolaires, retard scolaire et risque d'interruption d'étude	44
I.1. Retard scolaire au Gabon	45
<i>I.1.1. Lien entre les modalités d'attribution de bourses universitaires et l'âge avancé des bacheliers</i>	46
<i>I.1.2. Age moyen d'obtention du baccalauréat stagnant et élevé.....</i>	47
I.2. Aperçu du décrochage scolaire selon les pays	48
<i>I.2.1. Définition du décrochage scolaire</i>	49
<i>I.2.2. Processus de décrochage scolaire</i>	50
I.3. Difficultés scolaires précoces.....	51
<i>I.3.1. Aggravation des difficultés et rejet de l'école.....</i>	53
<i>I.3.2. Interruption des études.....</i>	54
II. Persévérance scolaire comme alternative au décrochage scolaire	55
II.1. Processus de persévérance scolaire.....	56
<i>II.1.1. Régulation des difficultés scolaires chez des élèves redoublants</i>	57
<i>II.1.2. Regard croisé sur la réussite tardive des lycéens redoublants</i>	60
II.2. Discussion sur la définition de la réussite scolaire tardive	62
<i>II.2.1. Aperçu des statistiques sur le baccalauréat au Gabon.....</i>	63
<i>II.2.2. Intérêt sociologique de l'analyse de la réussite scolaire tardive au Gabon.....</i>	67
Conclusion.....	70
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	71
Introduction	71
I. Construction du modèle d'analyse et cadre théorique	72
I.1. Questions de départ.....	72
I.2. Hypothèses de recherche.....	73
<i>I.2.1. Rôle de la motivation sur la persévérance et la réussite scolaire.....</i>	73
<i>I.2.2. Schématisation des hypothèses de recherche.....</i>	75
I.3. Démarches d'enquête.....	75
<i>I.3.1. Libreville comme univers d'enquête</i>	76
<i>I.3.2. Champs empiriques.....</i>	76
<i>I.3.2.1. Etablissements d'enseignement supérieur.....</i>	76
<i>I.3.2.2. Etablissements d'enseignement secondaire</i>	77
I.4. Techniques de collecte de données	78

<i>I.4.1. Récit de vie comme technique principale</i>	78
<i>I.4.2. Entretien semi-directif comme technique secondaire</i>	79
<i>I.4.3. Dépouillement des données</i>	80
<i>I.5. Présentation de l'échantillon</i>	80
<i>I.5.1. Des persévérants comme échantillon principal</i>	80
<i>I.5.2. Enseignants comme échantillon secondaire</i>	81
<i>I.6. Limites de l'enquête</i>	81
<i>I.6.1. Crise sanitaire (Covid19)</i>	82
<i>I.6.2. Absence de base de données au Gabon</i>	82
II. Profil socio-scolaire des persévérants	83
II.1. Caractéristiques de l'échantillon	83
<i>II.1.1. Des trajectoires scolaires marquées par le retard</i>	84
<i>II.1.2. Début et fin de scolarité moins marqués par le redoublement scolaire</i>	85
<i>II.1.3. Des élèves triplant</i>	86
II.2. Origine sociale des persévérants	86
<i>II.2.1. Forte représentation d'élèves issus de catégorie sociale « modeste »</i>	88
<i>II.2.2. Des niveaux d'instruction à dominant « faible »</i>	89
Conclusion	90
Chapitre 4 : Analyse détaillée de huit parcours de persévérants	91
Introduction	91
I. Analyse d'un cas extrême de persévérance (Marine)	94
I.1. Profil socio-scolaire	94
<i>I.1.1. Contexte familial</i>	94
I.2. Difficultés signalées dans l'entretien	94
<i>I.2.1. Absence de suivi scolaire et manque de soutien moral des parents</i>	94
<i>I.2.2. Rejet de la famille</i>	96
<i>I.2.3. Souffrance morale face à l'échec et à la dévalorisation ressentie</i>	97
I.3. Conditions associées à la persévérance en dépit des difficultés persistantes	97
<i>I.3.1. Rencontres heureuses et soutien divers</i>	97
<i>I.3.1.1. Soutien financier et moral du voisin</i>	98
<i>I.3.1.2. Soutien financier, matériel et moral associé à l'interaction cognitive</i>	98
<i>I.3.2. Reprise de confiance en soi après une phase de démotivation</i>	100
<i>I.3.1.1. Autonomisation et travail personnel constant</i>	100
<i>I.3.1.2. Amélioration des résultats</i>	100
<i>I.3.1.3. Bilan du parcours de Marine</i>	101
II. Analyse d'un cas de grande persévérance (Louis)	102

II.1. Profil socio-scolaire	102
II.1.1. Contexte familial.....	102
II.2. Difficultés signalées dans l’entretien.....	103
II.2.1. Difficultés de compréhension précoces et changement constant d’établissements	103
II.2.2. Difficultés non traitées aboutissant à la négligence et l’absentéisme	105
II.2.2.1. Difficultés de compréhension persistantes	105
II.3. Conditions ayant favorisé la persévérance et les progrès suffisants jusqu’à l’obtention du baccalauréat.....	106
II.3.1. Interactions scolaires avec l’oncle et les autres élèves	106
II.3.1.1. Bilan du parcours de Louis	107
III. Analyse d’un deuxième cas de grande persévérance (Marc).....	107
III.1. Profil socio-scolaire.....	107
III.1.1. Début de scolarité assez réussi	108
III.1.2. Perturbation et déclin scolaire.....	108
III.1.3. Contexte familial	108
III.2. Difficultés signalées dans l’entretien.....	109
III.2.1. Précarité extrême	109
III.2.2. Parentification et absentéisme involontaire	110
III.3. Désespoir maximal et rencontre heureuse	111
III.3.1. Souffrance, solitude et tentative de suicide	111
III.3.2. Soutien moral des enseignants	112
III.3.3. Soutien moral et interaction scolaire d’un nouvel ami (influence positive).....	113
III.4. Motivations personnelles face aux difficultés persistantes.....	114
III.4.1. Désir de sortir de la pauvreté.....	114
III.4.2. Discipline personnelle et amélioration des résultats	114
III.4.3. Projet après baccalauréat	115
III.4.3.1. Bilan du parcours de Marc	116
IV. Analyse d’un cas de progrès inespérés au lycée (Karl).....	116
IV.1. Profil socio-scolaire	116
IV.1.1. Contexte familial.....	117
IV.1.1.1. Difficultés précoces d’élocution et de lecture	117
IV.1.1.2. Pression d’un père poussant son fils à faire des études scientifiques sans tenir compte de ses difficultés.....	118
IV.2. Autres difficultés scolaires signalées dans l’entretien.....	118
IV.2.1. Changement constant d’établissements et la difficulté d’adaptation	118
IV.2.2. Manque d’éthique des enseignants du public	119

IV.2.3. Vente des notes	120
IV.3. Souffrance morale face à l'échec et à la dévalorisation ressentie	121
IV.3.1. Perte de l'estime de soi et déni de la personnalité	121
IV.3.2. Humiliation des professeurs	122
IV.4. Conditions associées à la persévérance et aux progrès assez nets	122
IV.4.1. Soutien moral du père.....	122
IV.4.2. Soutien des psychologues scolaires.....	123
IV.4.3. Interactions scolaires avec des proches	124
IV.4.3. Désir d'améliorer ses conditions de vie	124
IV.4.4. Choix de l'USS faute de moyens financiers	125
IV.4.4.1. Bilan du parcours de Karl.....	125
V. Analyse d'un cas de progrès inattendus et durables au lycée (Dan).....	126
V.1. Profil socio-scolaire.....	126
V.1.1. Contexte familial.....	126
V.2. Difficultés signalées dans l'entretien.....	127
V.2.1. Négligence, absentéisme et aggravation des difficultés scolaires	127
V.2.2. Négligence du professeur et accentuation des difficultés scolaires en mathématiques	127
V.3. Conditions associées à la persévérance scolaire.....	129
V.3.1. Soutien moral de la mère	129
V.3.2. Impact de la réussite des aînés sur la persévérance	129
V.3.3. Environnement scolaire plus propice	130
V.3.4. Prise de conscience et responsabilisation	130
V.4. Conditions associées à des progrès nets	131
V.4.1. Interactions scolaires avec les frères et sœurs.....	131
V.4.2. Interactions entre élèves et investissement personnel.....	131
V.4.2.1. Bilan du parcours de Dan	132
VI. Analyse d'un cas de progression durable au 5 dernières classes du secondaire (Léon).....	132
VI.1. Profil socio-scolaire	132
VI.1.1. Contexte familial.....	133
VI.2. Difficultés signalées dans l'entretien	133
VI.2.1. Trouble du langage persistant.....	133
VI.2.2. Nouveau redoublement et changement soudain d'attitude.....	134
VI.2.3. Attitudes décourageantes de l'entourage scolaire.....	134
VI.2.3.1. Le manque d'éthique de certains enseignants	134
VI.2.3.2. La brimade des plus vieux.....	135
VI.3. Conditions associées à la persévérance et aux progrès durables.....	135

<i>VI.3.1. Remords et retour à l'école</i>	135
<i>VI.3.2. Soutien moral et matériel de la mère</i>	136
<i>VI.3.3. Interactions entre voisins et camarades de classe</i>	136
<i>VI.3.4. Autonomisation et travail personnel</i>	137
<i>VI.3.4.1. Trouver un travail stable</i>	137
<i>VI.3.4.2. Bilan du parcours de Léon</i>	138
VII. Analyse d'un cas de progression durable au 4 dernières classes du secondaire (Omer)	138
VII.1. Profil socio-scolaire	138
<i>VII.1.1. Contexte familial</i>	139
<i>VII.1.1.1. L'absence de suivi scolaire, financier, matériel</i>	139
<i>VII.1.1.2. L'absentéisme pour travaux champêtres</i>	139
VII.2. Aggravation des difficultés au collège	140
<i>VII.2.1. Le passage du privé au public</i>	140
<i>VII.2.2. Rupture de l'interaction avec les enseignants</i>	140
<i>VII.2.3. Colère des parents associée à la solitude de l'élève</i>	141
VII.3. Conditions associées à la persévérance et aux progrès durables	141
<i>VII.3.1. Le soutien moral des professeurs</i>	141
<i>VII.3.2. Interactions scolaires avec des proches (mère et oncle)</i>	142
VII.4. Autonomisation et mobilisation personnelle	142
<i>VII.4.1. Emploi du temps personnel</i>	142
<i>VII.4.2. Se rapprocher des nouveaux</i>	143
<i>VII.4.3. Le désir de trouver un emploi stable</i>	143
<i>VII.4.3.1. Choix de l'UOB pour les études supérieures</i>	143
<i>VII.4.3.2. Bilan du parcours d'Omer</i>	144
IX. Analyse d'un cas de redressement espéré (Ben)	144
VIII.1. Profil socio-scolaire	144
<i>VIII.1.1. Contexte familial</i>	144
VIII.2. Difficultés signalées dans l'entretien	145
<i>VIII.2.1. Absentéisme associé à l'inconscience</i>	145
<i>VIII.2.2. Effectifs pléthoriques</i>	146
<i>VIII.2.3. Maladie</i>	146
VIII.3. Conditions de scolarisation familiales	147
<i>VIII.3.1. Manque de soutien financier conduisant au travail extrascolaire</i>	147
VIII.4. Conditions associées à la persévérance et aux progrès espérés	148
<i>VIII.4.1. Modèles de réussite associés à la persévérance</i>	148
<i>VIII.4.1.1. Interactions positives avec le professeur</i>	149

<i>VIII.4.2. Stimulation scolaire de l'entourage et mobilisation personnelle</i>	149
VIII.4.2.1. Interactions entre élèves associées à plus d'efforts personnels	149
VIII.4.2.2. Ecole comme moyen d'acquérir des connaissances à investir	150
VIII.4.2.3. Bilan du parcours de Ben.....	150
Conclusion.....	152
Chapitre 5 : Analyse de covariations entre les conditions de scolarisation et les phases de difficultés, de persévérance ou de régulation	153
Introduction	153
I. Conditions de scolarisation associées à l'apparition ou à la persistance des difficultés scolaires ...	154
I.1. Conditions liées à l'environnement scolaire	154
<i>I.1.1. Certaines défaillances du système éducatif gabonais associées à de mauvaises conditions d'apprentissage</i>	155
I.1.1.1. Effectifs pléthoriques	155
I.1.1.2. Insuffisance des structures d'accueil conduisant à des conflits en classe entre redoublants et nouveaux	156
I.1.1.3. Manque d'enseignants comme frein au remplacement des absents	157
<i>I.1.2. Manque de formation et pratiques enseignantes problématiques</i>	159
I.1.2.1. Désengagement face aux difficultés des élèves	159
I.1.2.2. Jugements et humiliations des élèves.....	162
I.1.2.3. Absence grave d'éthique chez certains enseignants.....	163
I.2. Conditions liées à l'environnement familial	167
<i>I.2.1. Faibles ressources scolaires des parents</i>	167
<i>I.2.2. Manque d'implication des parents</i>	168
I.2.2.1. Insuffisance de suivi parental.....	168
I.2.2.2. Manque de soutien financier	170
I.3. Evènements tragiques	172
<i>I.3.1. Perte d'un parent</i>	172
<i>I.3.2. Séparation des parents</i>	174
<i>I.3.3. Troubles psychologiques</i>	175
I.4. Relation de cause à effet entre conditions de scolarisation et attitude des élèves.....	176
<i>I.4.1. Difficultés non traitées aboutissant à la démotivation scolaire</i>	177
I.4.1.1. Consommation des alcools et drogues	177
I.4.1.2. Absentéisme	179
<i>I.4.2. Aggravation des difficultés dans les matières scientifiques</i>	180
<i>I.4.3. Rupture de l'interaction avec les professeurs</i>	182
I.5. Souffrances des redoublants associées à l'attitude de leur entourage	183

<i>I.5.1. Stigmates dus aux différents redoublements</i>	183
<i>I.5.1.1. Personnification à l'échec</i>	183
<i>I.5.1.2. Interaction négative avec des parents mécontents</i>	184
<i>I.5.1.3. Solitude</i>	185
II. Conditions de scolarisation associées à la persévérance et à la régulation des difficultés scolaires	187
II.1. Conditions associées à la persévérance en dépit des difficultés	188
<i>II.1.1. Redoublement comme facteur de maintien et de progrès limités</i>	188
<i>II.1.2. Soutien de l'entourage</i>	189
<i>II.1.2.1. Encouragement de personnes bienveillantes</i>	189
<i>II.1.2.2. Interventions psychologiques</i>	194
<i>II.1.2.3. Le soutien financier et matériel</i>	195
<i>II.1.3. Buts associés aux bénéfices espérés à l'obtention du baccalauréat</i>	197
<i>II.1.3.1. Baccalauréat comme un outil de promotion sociale fiable</i>	197
<i>II.1.3.2. Baccalauréat comme un outil de valorisation personnelle</i>	200
<i>II.1.3.3. Baccalauréat comme outil de reproduction familiale</i>	201
II.2. Conditions associées à la régulation des difficultés	203
<i>II.2.1. Interactions avec des personnes compétentes et disponibles</i>	203
<i>II.2.1.1. Interactions entre lycéens</i>	204
<i>II.2.1.2. Interactions avec des parents</i>	206
<i>II.2.1.3. Interactions avec des enseignants</i>	207
<i>II.2.2. Autonomisation et mobilisation personnelle</i>	209
<i>II.2.2.1. Elaboration d'un emploi du temps de travail personnel</i>	210
<i>II.2.2.2. Renouement de l'interaction avec les professeurs</i>	212
II.3. Variation des progrès précédents l'obtention du baccalauréat	213
Conclusion	216
Chapitre 6 : Point de vue des enseignants gabonais sur les élèves multi redoublants	218
Introduction	218
I. Caractéristiques des enseignants	219
I.1. Des enseignants à caractéristiques très diversifiées	219
II. Représentations professorales sur le redoublement scolaire	222
II.1. Redoublement scolaire comme moyen de régulation des difficultés scolaires	222
II.2. Politique éducative et accentuation des redoublements	225
II.3. Attitude des élèves redoublants	228
<i>II.3.1. Caractéristiques des redoublants consciencieux</i>	229
<i>II.3.2. Caractéristiques des redoublants désinvoltes</i>	231

II.4. Age comme facteur de distinction des redoublants	233
III. Rapport aux élèves redoublants.....	235
III.1. Des enseignants qui allient "souplesse" et "rigueur" pour gérer les redoublants.....	235
III.2. Des enseignants qui ne font aucune différence entre les élèves redoublants et les nouveaux....	237
III.3. Des enseignants qui donnent des conseils aux redoublants.....	238
III.4. Stratégies utilisées pour stimuler les élèves	240
IV. Point de vue des enseignants sur la démobilisation des élèves au Gabon.....	243
IV.1. Importance juste de la « note ».....	243
IV.2. « Faux succès » et « faux échecs ».....	244
IV.3. Trouver d'autres alternatives que l'école	245
<i>Conclusion</i>	247
<i>Conclusion générale</i>	248
<i>Références bibliographiques</i>	254
<i>Annexes</i>	

Introduction générale

Les fréquents redoublements et les grands retards scolaires de nombreux élèves sont des phénomènes très visibles pour quiconque accomplit sa scolarité dans l'enseignement public au Gabon. Mais en tant que lycéenne c'est la persévérance que cela suppose qui nous avait alors intriguée, conduisant ensuite au choix d'y consacrer notre mémoire de master de sociologie au moyen d'une enquête par questionnaire auprès des élèves du lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe. A partir des réponses d'une centaine de lycéens nous avons alors constaté que seulement 13 % d'entre eux n'avaient jamais redoublé et que plus du tiers se situaient déjà dans la tranche d'âge des 22 à 24 ans ; ce qui s'est finalement avéré cohérent avec les données statistiques mobilisées pour cette thèse et qui seront présentées au début du chapitre 2. Nos interrogations principales ne portaient cependant que sur les raisons qui avaient conduit ces élèves à autant redoubler, et sur les buts associés à leur poursuite d'étude (désir d'obtention du baccalauréat) en dépit de leurs nombreux redoublements. Sur cet ensemble de questions articulées, l'enquête réalisée par questionnaire n'avait fourni que des éléments très partiels nous incitant à poursuivre un travail d'enquête plus poussé, notamment au moyen d'entretiens permettant d'obtenir des précisions supplémentaires sur différentes particularités et évolutions des contextes (familiaux, scolaires et autres) à différentes étapes de ces parcours.

Toutefois, pour affiner les questions à travailler, les populations étudiées, les stratégies d'enquêtes et les outils d'analyse permettant d'interpréter les données recueillies, il était nécessaire d'explorer les différents pans de littérature scientifique en rapport avec mes questions de départ. C'est ainsi que nous avons découvert l'abondance des travaux axés sur la critique des redoublements et de leur effets qui s'étaient multipliés dans divers pays de l'OCDE. Ils développaient toute une diversité d'arguments économiques, pédagogiques et psychologiques conduisant à attribuer un rôle majeur aux redoublements dans les processus d'échec et de décrochage des élèves, et donc à atteindre de grands progrès de sa suppression plus ou moins totale.

Comme on le verra dans le premier chapitre, l'exemple des pays nordiques, et surtout celui de la Finlande venait à l'appui de cette thèse puisque moins de 2% des élèves qui achèvent la neuvième année de l'enseignement obligatoire à l'âge de 16 ans y ont redoublé une fois, et les apprentissages des élèves y sont parmi les plus élevés et les moins inégaux au monde d'après l'évaluation PISA portant sur les acquis des élèves en divers domaines à 15 ans. Toutefois, l'exemple de la France incitait à un peu plus de nuance dans la mesure où la

forte réduction des redoublements qui y a été opérée n'y a entraîné aucun progrès notable des apprentissages des élèves et s'est même accompagnée d'une forte augmentation des inégalités de réussite scolaire selon le milieu social. Le cas du Gabon semblait lui aussi en contradiction avec l'affirmation des conséquences fatales du redoublement puisque une large majorité des lauréats du baccalauréat (resté très sélectif au Gabon) avaient subi plusieurs redoublements au préalable. Ces divers constats nous ont incitée à étudier les parcours et vécus de ces nombreux bacheliers tardifs qui sont loin de constituer un épiphénomène au Gabon, et, parallèlement, à nous intéresser aux travaux portant sur les réussites tardives d'élèves ayant d'abord connus de longues phases de difficultés et de redoublements ou d'interruptions ; notamment en France ceux de Bergier et Francequin (2006).

Nous avons ainsi été amenée à étudier plus largement les travaux portant sur ce qui conditionnent les difficultés souvent accompagnées de redoublement scolaires et les risques d'interruptions précoces d'études (désormais classiquement désignés par le terme de décrochage scolaire) ou au contraire la persévérance et la poursuite d'études en dépit de durables difficultés scolaires éprouvées. C'est à cela qu'est consacré le chapitre 2. Des travaux moins centrés sur des problématiques de décrochage ou réussites tardives, (Viau 2005 ; Kempen, 2008 ; Perron et Veillette 2014 ; Ferreol, 2020 ; etc.), nous ont permis de dégager des éléments éclairants sur les fluctuations de la motivation des élèves et sur ce qui conditionne la régulation de leurs difficultés. Ils permettent de comprendre que la régulation des difficultés d'élèves redoublants est généralement précédée par une mobilisation de plusieurs ressources provenant de l'entourage direct ou indirect. Nous y précisons encore davantage certaines caractéristiques du système gabonais qui comprend divers paradoxes comme d'afficher l'un des meilleurs taux de scolarisation d'Afrique centrale et un écart garçons-filles de seulement 1,5 % (Makaya, 2021 : Unesco, 2015), mais aussi des taux de redoublement et de retard scolaire parmi les plus élevés au monde. Cette dernière particularité découle du fait que les passages en classe supérieure sont strictement liées aux moyennes obtenues au cours de l'année scolaire alors que les conditions de scolarisation dans l'enseignement public restent extrêmement précaires. Les classes comprennent parfois plus de cent élèves et les enseignants n'y sont pas en mesure d'assurer des régulations ajustées aux difficultés de leurs élèves, et il reste rare que les familles puissent y remédier. Pour ceux qui n'ont pas atteint la moyenne requise, le redoublement apparaît alors comme la seule possibilité de pouvoir combler leurs lacunes. L'autorisation de redoubler de nombreuses fois (plutôt que d'être exclus du système pour insuffisance de résultats) accordée par une loi de

2011 n'empêche pas ce système de rester très sélectif. Les données de l'UNESCO et celles du Ministère de l'Education Nationale présentées par Ibouili-Nzigou lors des « *Journées Nationales de Réflexion sur le Redoublement* » en septembre 2000 à Libreville, montrent que pour une cohorte de 100 élèves qui entrent en sixième au Gabon, 2 seulement arrivent à l'université à l'heure (sans retard) tandis que les autres sont recalés par les redoublements, les triplements, avant de totalement décrocher pour certains ou d'accumuler un retard considérable pour d'autres. Le système est ainsi enlisé dans une sorte de cercle vicieux puisque les conditions de scolarisation précaires condamnent de nombreux élèves à des redoublements et que ceux-ci concourent à alourdir les effectifs des classes. Diverses enquêtes menées au Gabon relèvent des variables qui augmentent les risques redoublement : les grossesses précoces, la pauvreté, l'âge avancé, l'origine sociale, etc. (Akoué, 2007 ; EDS¹, 2012 ; Demba, 2015 ; Oyane Mbeng, 2017). Elles ne peuvent toutefois occulter l'impact des conditions défectueuses de scolarisation liées à l'état du système scolaire gabonais (Endamne, 2011, 2016 ; Makaya, 2021 ; Quentin de Montgaryas, 2014, 2017 et 2021).

Dans un tel système, la persévérance dont témoignent de nombreux bacheliers multi-redoublants nous a semblé particulièrement intéressante à étudier, en essayant d'identifier les conditions de scolarisation (liées aussi à l'environnement familial et local) qui l'ont rendue possible. Le choix d'étudier principalement les parcours de ceux qui ont en quelques sorte « survécus » (scolairement) aux difficultés qu'ils ont vécus ne permet pas de prétendre avoir étudié toute la palette des situations de difficultés ayant pu conduire bien plus souvent à des décrochages comme l'ont fait au contraire d'autres chercheurs gabonais (Demba, 2012 ; 2018). Et c'est donc bien la notion de persévérance et les conditions associées à la possibilité de régulation des difficultés qui sont au cœur de notre problématique.

La méthodologie de la recherche et les caractéristiques principales de la population étudiée sont détaillées dans le chapitre 3. En l'absence de données matérielles (dossiers scolaires ou de bulletins, etc.) accessibles durant la crise sanitaire associée aux pandémies, nous avons opté presque exclusivement pour une démarche qualitative par récit de vie et de déroulement de la scolarité. Ce sont les entretiens réalisés auprès d'étudiants en licence 1 de plusieurs universités qui de ce fait constituent notre principal recueil de données sur les conditions familiales et scolaires de scolarisation, les classes redoublées et les vécus

¹ Enquête Démographique de la Santé.

associés. 25 étudiants² de l'Université Omar Bongo, l'Université des Sciences de la Santé et l'African University of Management ont ainsi été interrogés, le plus souvent avant leurs cours ou peu après. Ces récits sont plus ou moins pertinents et précis (selon la disponibilité, la clarté d'expression des personnes interrogées et la cohérence des informations recueillies) et c'est en fonction de cela que nous avons sélectionnés les cas étudiés plus en détail dans le chapitre 4. Les données recueillies ont en effet permis de dresser un tableau des caractéristiques sociodémographiques des persévérants étudiés mais aussi de commencer à relever d'importantes différences entre eux. Entre autres, celle qui nous a conduit à enrichir la problématique initiale, concerne la persistance de difficultés et de redoublements jusqu'à la fin de la scolarité secondaire ou au contraire leur dépassement à partir de la scolarité au collège ou lycée. Ce chapitre décrit et analyse ensuite de façon assez détaillée huit cas de persévérants pour lesquels les informations recueillies se sont avérées les moins limitées, confuses ou entachées de contradictions et parmi lesquels se trouvent précisément des cas correspondant à ces divers degrés de réussite finale. Ces divers parcours sont présentés successivement comme s'ils étaient étudiés de façon indépendante les uns des autres mais les analyses tiennent en réalité compte des régularités se dégageant de l'ensemble des parcours étudiés. Ces régularités concernent notamment les covariations repérées entre les conditions de scolarisation (variables selon les cas et selon les phases de la scolarité pour certains) et la persistance ou au contraire le dépassement durable des difficultés dont témoignaient précédemment les redoublements répétés. Les redoublements ne sont donc pas étudiés pour eux-mêmes mais comme indicateurs de difficultés des élèves, sachant qu'au Gabon, les décisions de redoublement sont prises assez strictement en fonction des moyennes obtenues par les élèves, et que rares sont les élèves qui contestent le lien entre leurs redoublements et les difficultés scolaires qu'ils éprouvaient au moins dans certains domaines.

Avant d'opérer des analyses plus synthétiques des covariations entre les conditions de scolarisation et les phases de persistance ou de régulation des difficultés, le chapitre 5 met en perspective divers travaux sur les principales sources de difficultés des élèves au Gabon : les particularités problématiques de son système scolaire et les dysfonctionnements qui en dérivent, mais aussi les difficultés associées aux situations familiales ainsi qu'à des comportements adolescents déviants qui se développent notamment durant la scolarité au collège (phase durant laquelle les redoublements s'avèrent les plus nombreux dans les

² Nous avons également retenus 2 cas de persévérants (terminale) que nous avons analysé sans trop les mettre en avant parce que nous ne nous sommes pas rassurée de leur réussite c'est-à-dire de l'obtention du baccalauréat après nos entretiens.

statistiques nationales tout comme dans notre échantillon de parcours étudiés). Les résultats et schèmes d'analyse issus de ces travaux sont alors recoupés avec les régularités se dégageant de l'ensemble des études de parcours scolaires effectués.

Le chapitre 6 n'a pas un rôle aussi décisif que peut le suggérer sa place finale dans la thèse. Il correspond plutôt au souci de recouper ce qui se dégage des points de vue exprimés par les bacheliers multi-redoublants et par les professeurs sur différents sujets, pour y relever des convergences et parfois des contradictions qui ne s'avèrent pas trop difficiles à élucider en tenant compte des positions occupées et des préoccupations associées. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressée aux points de vue de 14 enseignants gabonais.

La conclusion fait enfin bien sûr le bilan de l'étude des covariations entre diverses particularités des conditions de scolarisation et des phases de persévérance laborieuse (caractérisées par des redoublements répétés) ou de vécus scolaires plus satisfaisants (sans redoublements pendant un bon nombre d'années), qui surviennent principalement au niveau de la scolarité au lycée, tout en ayant en tête différentes perspectives d'analyse issues des travaux antérieurs sur les réussites tardives et ce qui les a rendues possible, ainsi que des travaux plus classiques sur les inégalités sociales de réussite scolaire. Ils s'en dégagent des résultats assez nets et en partie inédits sur les types de ressources et de soutiens qui permettent surtout de supporter des progressions souvent retardées par des redoublements associés à des vécus scolaires pénibles, ou bien d'accéder à de plus nettes réussites et à de bien plus stimulantes satisfactions dans des phases de parcours scolaires plus fluides. Il en résulte un déplacement du centre de gravité de notre problématique. Il se détache des controverses se rapportant aux effets des redoublements ou des passages en classes supérieures avec des acquis fragiles, en réalité très variables selon les systèmes scolaires et les milieux sociaux considérés, et se focalise davantage sur les facteurs qui conditionnent la régulation des difficultés des élèves. Ces constats font apparaître l'importance des ressources culturelles et pédagogiques auxquelles les élèves ont inégalement accès en fonction de leur milieu socio-familial et des établissements scolaires qu'ils fréquentent, ce qui nous a conduit aussi à les relier aux travaux portant plus spécifiquement sur différentes facettes de la production d'importantes inégalités sociales de réussite scolaire à différentes échelles.

Chapitre premier : Revue de la littérature sur le redoublement scolaire et ses effets selon les systèmes

Introduction

L'analyse de la persévérance et de la réussite tardive des lycéens multi-redoublants réinterrogent le débat sur les effets du redoublement et la régulation des difficultés scolaires. Pour une meilleure appréhension, il nous semble primordial de passer en revue quelques controverses autour de ces notions. En effet, certaines recherches semblent se focaliser sur la question de savoir s'il faut ou pas supprimer le redoublement (Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Jimerson, 2001 ; Crahay, 2005, etc.). Une erreur fréquente de ces recherches, qui résonnent à partir de moyennes statistiques sur le redoublement, est de parler d'effet du redoublement comme si cet effet était le même pour tous les élèves, alors qu'il peut fortement varier selon les élèves. Raison pour laquelle d'autres recherches, encore plus centrées sur l'étude des cas d'élèves, incitent par contre à se préoccuper de la régulation des difficultés scolaires³ (Broccolichi, 2000 ; Draeslants, 2018, Perrenoud, 1993...).

Ainsi, ce chapitre consistera premièrement à définir la notion de redoublement scolaire, puis à présenter les débats (économique, pédagogique, psychologique, etc.) autour de cette problématique. Enfin nous présenterons l'usage actuel du redoublement et quelques conséquences dans des systèmes éducatifs spécifiques. Nous commencerons par les pays du nord, qui sont considérés comme un modèle en ce qui concerne l'usage exceptionnel du redoublement et la régularisation des difficultés scolaires. Ensuite nous présenterons la situation de la France dont la fréquence des acquis de certains élèves reste faible en dépit de la baisse considérable de l'usage du redoublement. Nous finirons par le cas du Gabon dont l'usage excessif du redoublement semble encore rester la seule possibilité que le système éducatif propose aux élèves pour combler leurs difficultés.

³ « En luttant contre le redoublement, aura-t-on pour autant lutté contre l'échec ? Hutmacher (1993) le dit très clairement : le redoublement n'est qu'un indicateur - incertain - des inégalités d'apprentissage. Or, jeter le thermomètre n'a jamais fait tomber la fièvre. La suppression du redoublement est une mesure nécessaire, mais pas suffisante, et que toute solution alternative ne vaudra que par sa capacité à atténuer les disparités effectives d'apprentissage. La démocratisation des études se joue sur les acquis réels des générations successives et donc sur les moyens que se donnent les systèmes éducatifs de développer, en lieu et place du redoublement, une véritable individualisation des parcours de formation, fondée sur une organisation scolaire et des didactiques qui permettent une réelle différenciation de l'enseignement, des suivis sur l'ensemble d'un cycle d'étude, une évaluation formative, des méthodes actives dans toutes les classes » (Perrenoud, 1996).

I. Etat des lieux sur la problématique du redoublement scolaire

I.1. Perspective historique du redoublement scolaire

Selon Perrenoud (1996), on ne peut escamoter le débat sur le redoublement dans certains systèmes scolaires où il est encore employé pour répondre à l'hétérogénéité des capacités d'apprentissage et des acquis des élèves. Depuis des décennies, de nombreux chercheurs (sociologues, pédagogues, économistes, etc.) se sont attelés à analyser cette pratique, et au-delà de leurs divergences ils sont majoritairement d'accord sur un point : le redoublement n'est pas une pratique pédagogique efficace pour remédier aux difficultés scolaires ou d'apprentissage rencontrées par les élèves (Seibel, 1979 ; Grisay, 1993 ; Caille, 2004, etc.).

Selon Perrenoud (Idem) *« il s'ensuit une curieuse contradiction : d'une part, chacun ou presque sait que le redoublement n'est pas l'échec, que c'est plus compliqué que ça et d'autre part, nul ne veut se réduire au silence et accepte donc de faire comme si on pouvait, en parlant du redoublement, parler de l'échec scolaire, de l'inégalité devant l'école, de l'efficacité ou de l'équité du système éducatif. Il est donc nécessaire d'analyser ce phénomène avec rigueur et minutie pour mieux le saisir. Et cela implique une bonne maîtrise des fondements du problème identifié »*.

Du latin « *Rēdūplīcatīōnīs* » qui signifie « dupliquer », le redoublement tient à ses liens historiques avec l'école républicaine. En effet, cette pratique n'est pas nouvelle car le redoublement est utilisé depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas les exigences fixées (Krop, 2014). Selon lui, le redoublement s'est développé premièrement dans l'enseignement primaire en France. Il a pris naissance en Grande-Bretagne au cours du XVI^e siècle et aux États-Unis au début du XIX^e siècle : l'école publique étant suffisamment organisée pour instaurer un programme uniforme, impliquant et suggérant la notion de passage ou de redoublement. Bien que les situations de redoublement existaient déjà, elles ne posaient pas problème et on en parlait beaucoup moins qu'aujourd'hui.

Comment appréhender cette notion de redoublement scolaire qui semble alimenter les débats dans la sphère éducative ?

I.1.1. Définitions et problématiques liées aux enjeux privilégiés

Selon Durand (1999), les acteurs du système éducatif (enseignants, directions d'écoles, etc.) accordent différentes significations à cette pratique. Pour certains, le redoublement constitue un outil d'intervention qui vise à venir en aide aux élèves en difficultés en leur offrant alors une seconde chance. Dans ce cas, Crahay (2003) estime que : « *le principe du redoublement consiste à sacrifier une année pour permettre à l'enfant de repartir sur de meilleures bases et atteindre – avec une année de retard, certes – des niveaux de compétences auxquels il n'aurait pu prétendre s'il n'avait pas redoublé* ». D'autres acteurs du milieu scolaire considèrent au contraire que le redoublement se réfère à une méthode punitive qui contribue à augmenter le taux d'échec scolaire (Lapointe, 2011).

Pour Van Kempen (2008, p.10) « *Le redoublement consiste à faire recommencer l'entièreté du parcours à celui qui ne parvient pas à franchir un ou plusieurs obstacles ou qui donne l'impression de trainer par rapport aux autres* ». Ainsi, le redoublement représente le recommencement d'une année scolaire par un élève. En général, on fait « redoubler » un élève qui n'a pu atteindre, pour des raisons diverses, le niveau exigé pour entrer en classe supérieure. Le redoublement est donc le fait de ne pas satisfaire aux évaluations d'une classe à la suite des enseignements et apprentissages. On ne saurait donc pas parler de redoublement sans faire intervenir la notion de retard scolaire, car le fait de redoubler entraîne nécessairement un retard sur le cursus scolaire. Selon Mialaret (1979), un retardé scolaire est « *un élève qui se trouve en-dessous de la classe lui correspondant légalement par rapport à son âge* » (p.392). Cette conception est perceptible grâce à divers caractéristiques telles que l'âge ; la classe, etc., et dans certains cas, il importe de retracer le parcours scolaire des élèves pour mieux saisir la discordance entre « la durée normale et la durée réelle » (Petit Larousse illustré, 1999, p.867). Le fait de redoubler entraîne donc un décalage et l'élève reste plus longtemps sur le banc de l'école. Selon certaines recherches (Vliet, 1963 ; Gary-Bobo et Robin, 2014) cela aurait un impact négatif sur l'économie car le redoublement coûte cher.

I.1.2. Approche économique

Dès les années 1950, certaines recherches s'intéressaient déjà aux effets du redoublement sur la dépense publique. Dans son analyse sur « les années perdues », Van Vliet (1963) présente les conséquences du retard scolaire sur le plan économique, par une perte

d'années-élèves. Il démontre que chaque fois qu'un élève est obligé de redoubler une classe, une année-élève est perdue. Lorsque plusieurs élèves sont concernés, cela constitue une véritable perte économique, qui s'élèverait à près de 900.000 francs par an en France (soit 23 %) du minimum nécessaire. Gary-Bobo et Robin (2014) estiment *« qu'aux coûts directs du redoublement en heures d'enseignement s'ajoutent des coûts sociaux (dont des coûts dits d'opportunité). Un coût social important est dû aux retards scolaires : la force de travail du pays est amputée des redoublants ; tous ceux qui redoublent auraient pu travailler plus tôt et donc produire, gagner de l'argent, et cotiser plus tôt. L'adage anglais, "time is money", est tout aussi valable en matière d'éducation qu'au sujet des questions financières »*.

En 2002, la dépense a largement augmenté. Dans sa recherche sur le redoublement, Troncin (2005) montre que les redoublements inhérents à la scolarité obligatoire en France génèrent une dépense supplémentaire estimée à plus de 2,3 milliards d'euros (soit 4,7 % de l'ensemble des dépenses consacrées à ces niveaux d'enseignements). Ainsi il déclare : *« Si nous reprenons l'hypothèse d'un gain deux fois moindre, l'abandon du redoublement engendre directement une économie de moyens de plus de 1,1 milliard d'euros. »*. Ces dépenses ont été calculées sur trois niveaux (préélémentaire, élémentaire et premier cycle du secondaire). En 2015, un rapport concernant l'évaluation du coût budgétaire du redoublement dans le premier et le second degré en France a été réalisé par l'Institut des Politiques Publiques (IPP). Ainsi, le coût du redoublement en primaire et au collège s'élèverait environ à 1 milliard d'euros (dont environ 500 millions pour le redoublement en primaire et 600 millions pour le redoublement au collège). Au lycée par contre, ce coût serait estimé à environ 900 millions d'euros. En général, le coût du redoublement (hors classes diplômantes) est estimé à 2 milliards d'euros par an. Ces dépenses ont été calculées en se basant sur une observation de la scolarité de l'ensemble des élèves nés en 1992, jusqu'à l'année scolaire 2011-2012. Ces chiffres ne sont pas très différents de ceux de Troncin.

Au vu de ces chiffres, on ne peut nier l'évidence de la perte économique qu'engendre la pratique du redoublement mais ces considérations budgétaires devraient être prises en compte en parallèle à des choix pédagogiques en matière de régulation des difficultés des élèves. La réflexion doit se centrer sur comment réduire la dépense budgétaire tout en renforçant des actions pédagogiques de régulation des difficultés pour avoir une main d'œuvre plus formée. L'exemple des pays nordiques et de la France que nous allons analyser dans les chapitres suivants seront très instructifs. Toutefois, notre recherche étant focalisée

sur l'expérience des élèves, nous nous intéressons donc en priorité aux effets pédagogiques et psychologiques du redoublement.

I.2. Recherches classiques concluant à l'effet négatif du redoublement sur les apprentissages des élèves

Depuis de nombreuses années, certaines recherches sur les effets du redoublement ont démontré qu'il s'agit d'une pratique généralement inefficace. (Jackson, 1975 ; Grisay, 1993 ; Homes, 1990). L'idée s'est donc imposée comme une évidence dans le monde de la recherche que le redoublement ne serait pas une pratique pédagogique efficace et positive pour remédier aux difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves au cours de leur scolarité. Une brève analyse de quelques travaux réalisés nous permettra d'y voir plus clair. En dépit de leur ancienneté, nous commencerons par présenter certaines méta-analyses américaines qui font partir des premières grandes revues systématiques sur le sujet. Elles ont donc influencé plusieurs recherches et contribué ainsi à *forger nos croyances sur les effets du redoublement* (Draeslants, 2018). Pour finir, nous présenterons ensuite une revue de certains travaux européens.

I.2.1. Revue des méta-analyses américaines

Jackson (1975, cité par Draeslants, 2018) est considéré comme le pionnier des méta-analyses sur les effets du redoublement aux États-Unis. En effet sa recherche (qui recense l'ensemble des études menées sur le redoublement depuis la fin des années 1920 aux États-Unis) visait à comparer les résultats des élèves pour démontrer l'évolution des compétences avant et après l'année redoublée (Draeslants, Idem). Sur 73 études portant sur les compétences des élèves, 69 (soit 95 %) concluent qu'il y a une amélioration significative due aux compétences des élèves au cours de l'année redoublée. Ces recherches aboutissent à un résultat du même ordre pour l'adaptation socio affective. Jackson décide alors de s'appuyer sur les études par appariement. Leur objectif est non de savoir si les élèves redoublants progressent mais de savoir quels auraient été leurs progrès scolaires s'ils étaient passés dans la classe supérieure malgré la faiblesse de leurs résultats au total ou en partie. « *Pour répondre à cette question, les auteurs des études répertoriées par Jackson ont comparé les progrès*

*réalisés par les élèves en difficultés, qu'ils soient promus ou soient redoublants*⁴ » (Draeslants, Idem). Le principe de ces études est de comparer, à partir de tests standardisés de compétences, les progrès des deux groupes d'élèves de niveau initial faible. Dans le premier groupe, les élèves redoublent et dans le second, ils passent dans la classe supérieure. Les 37 % des études (sur 60 retenues) concluent qu'il y a un progrès plus sensible chez des élèves n'ayant pas redoublés. Seulement 2 % aboutissent à un progrès supérieur chez les élèves qui ont redoublé. La majorité des autres études (61 %) aboutissent à des comparaisons non significatives entre les compétences scolaires des deux populations d'élèves étudiées. On obtient des résultats du même type à partir d'un test d'adaptation socio-affective. Celle-ci est significativement moins bonne pour des élèves redoublants dans 26 % des études, alors qu'elle est meilleure pour les redoublants dans seulement 3 études sur 104 considérées (et dans la majorité des études, l'adaptation socio-affective n'est pas modifiée de façon significative). Les résultats conduisent donc à la pensée suivante : la très grande majorité des élèves redoublants ont finalement « perdu » une année de scolarité.

Holmes et Matthews (1984) vont suivre les traces de Jackson en analysant « les effets du redoublement » à partir de travaux préalablement effectués aux États-Unis entre 1929 et 1981. Ainsi, ils ont examiné près de 650 recherches portant sur les effets de redoublement en ne retenant que 44 au final. Leur conclusion va s'aligner dans le sillon de Jackson, à savoir que le redoublement n'améliore pas durablement les performances des élèves en difficultés. Selon eux, le redoublement présente plus d'inconvénients que d'avantages à divers niveaux : la dispersion d'âge au sein des classes et le traumatisme de la séparation avec les camarades de classe sont des exemples qui handicapent l'apprentissage des élèves. Les différentes études analysées ont donc permis à ces deux auteurs de faire le constat que tous les effets du redoublement sont négatifs et donc le redoublement est préjudiciable aux élèves qui en sont victimes. Ils ont observé qu'après l'année répétée, les redoublants ont des performances moins bonnes que les élèves qui, au départ, ont le même niveau de compétences, mais qui ont été promus. Ils concluent que ces résultats négatifs se retrouvent quelle que soit l'année redoublée entre la première, la sixième primaire et secondaire.

⁴ Le problème-clé que soulève ce type de comparaison est celui du contrôle de l'ensemble des variables susceptibles d'influer sur les progrès des élèves (niveau d'étude des parents, comportements adoptés en classe, etc...) et qui ont conduit à estimer préférable ou non de faire redoubler ces élèves.

Cette recherche a été reprise plus tard par Holmes (1989) qui a conduit une seconde méta-analyse incluant 19 études supplémentaires. Il arrive à la même conclusion que les études précédentes : À moyen et à long terme, le redoublement a plus d'effets négatifs que positifs chez les élèves qui y sont soumis. Il constate aussi que le redoublement précoce n'a aucun effet préventif et que le redoublement en fin de primaire est encore plus négatif (Girault et al, 2008 ; Draeslants, 2018).

La méta-analyse de Jimerson (2001) recense des études menées entre 1990 et 1999 et ne retient au final que 20 d'entre elles. Il aboutit à la même conclusion que ses prédécesseurs à savoir que *les redoublants progressent moins que les non-redoublants (ou élèves promus) bien que les uns et les autres présentent, au moment où le redoublement des premiers est décidé, des niveaux de performances scolaires équivalents* (cité par Crahay, 2005). L'auteur conclut tout de même à un effet négatif modéré du redoublement sur les compétences académiques des élèves parce qu'il observe quelques effets positifs à courts termes chez les élèves redoublants durant l'année redoublée. *Sur les analyses recensées, seules 5 % font état de différences significatives en faveur des élèves redoublants (pour 47 % de différences significatives en faveur des élèves promus). De plus, deux tiers de ces analyses positives montrent que les effets s'estompent après la première année* (Idem).

La revue des travaux anglo-saxons a abouti à la conclusion que le redoublement n'a que très rarement des effets positifs sur l'évolution des performances scolaires des élèves « faibles ». Qu'en est-il des recherches européennes ?

1.2.2. Revue des études européennes

Tout comme la littérature anglo-saxonne, la littérature francophone regorge également de nombreuses recherches sur les effets du redoublement scolaire (Seibel et Lavasseur, 1979 ; Hutmacher, 1993 ; Grisay, 1993 ; Heuchenne, 1994, etc.). Les résultats de ces recherches ayant été assez vulgarisés, nous ne nous y attarderons plus, ainsi, nous ne présenterons que quelques-unes.

Seibel et Lavasseur (1979) ont analysé les effets pédagogiques du redoublement sur une population de 1000 élèves scolarisés au cours préparatoire en 1979 en France. Cette étude confirme que le redoublement ne semble pas conduire, en moyenne, à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves redoublants que pour les élèves promus.

L'évolution comparée des deux populations révèle un écart croissant variable selon les exercices proposés, mais très souvent (dans 7 cas sur 10) en faveur des non-redoublants faibles. Les cinq exercices (sur 45) où les redoublants progressent davantage que les promus faibles se rapportent tous au domaine mathématique. Ils démontrent que le redoublement en CP ne favorise pas les acquisitions de l'élève, car les élèves redoublants progressent moins que leurs analogues faibles mais non-redoublants. Si, à la fin de l'école primaire, la décision de passage ou de redoublement semble retentir sur l'évolution des apprentissages ultérieurs des élèves faibles, il apparaît difficile de distinguer dans cette évolution ralentie des redoublants, ce qui est de l'ordre de la conséquence de la décision du redoublement (une démobilisation, une moindre stimulation) et ce qui est de l'ordre de la confirmation de la pertinence et de l'opportunité de celui-ci.

Grisay (1993) effectue une enquête auprès de 8000 élèves de 100 collégiens (des académies de Lille, Amiens, Dijon, Grenoble, Montpellier et Toulouse) et parvient au même constat que ses prédécesseurs : le redoublement fait perdre du temps aux élèves qui en sont victimes car à caractéristiques égales, l'élève qui passe en classe supérieure, même s'il est faible et peu motivé, progresse plus vite que celui qui reste dans la même classe. En comparant les scores aux tests de Français et de Mathématiques des élèves redoublants, deux ans après leur entrée en sixième, elle constate que ces derniers sont légèrement (mais significativement) inférieurs à ceux des élèves de l'échantillon qui ont été promus alors que leur niveau était tout aussi faible dans les deux disciplines.

Crahay (1996) associe l'étude qu'il a effectuée sur l'évolution des taux de retard scolaire avec de nombreuses études internationales sur le rendement scolaire. Il constate que les études menées sur les acquisitions de base en lecture et calcul montrent que des pays de l'Europe du nord qui ont limités l'usage du redoublement produisent un rendement plus élevé que celui de la communauté française de Belgique, qui se caractérise par un fort taux de retard scolaire, obtenant ainsi des scores plus moyens. Ces résultats conduisent l'auteur à conclure que la pratique du redoublement n'est pas la solution pour s'assurer un système élitiste et performant ou un enseignement de qualité, raison pour laquelle il va se prononcer en faveur de la suppression du redoublement. Il précise tout de même qu'il ne suffit pas de supprimer le redoublement mais il faut trouver des alternatives, comme l'ont fait diversement certains pays nordiques en question, notamment changer les pratiques d'évaluation normatives pour des pratiques formatives qui placent l'élève et ses progrès au centre de l'éducation.

Lorsque l'efficacité du redoublement est appréhendée sous l'angle du devenir des élèves, Caille (2004) montre que la précocité du redoublement est associée à de faibles chances de réussite ultérieure. Selon lui, les enfants ayant redoublés dès leurs premières années d'étude (primaire) ont moins de chances d'achever leur scolarité, ils sont plus exposés à un abandon prématuré des études. Forestier, Thelot et Emin (2007) considèrent alors le redoublement au primaire comme un « massacre pédagogique ». Selon Caille (2004), c'est plutôt une voie de garage, le marqueur systémique d'un échec à venir. Paul (1996) arrive à la conclusion qu'il serait mieux de supprimer le redoublement et d'envisager d'autres solutions car il ne produit pas les effets pédagogiques escomptés.

La majorité de ces recherches (américaines et européennes) ont conclu que le redoublement rétablit rarement une situation d'égalité des chances : l'élève qui a redoublé reste souvent plus exposé que les autres à de nouvelles difficultés scolaires. Ce qui n'est pas étonnant : en proposant à l'élève de reprendre la même classe, on ne s'attaque pas aux causes profondes de l'échec qui peuvent produire à nouveau les mêmes effets. Cela est autant valable lorsqu'on fait passer un élève en classe supérieure sans ne guère se préoccuper de ses difficultés, le résultat n'est pas forcément meilleur et le risque d'être dévalorisé, stigmatisé et relégué au fond de la salle est plus souvent élevé (Esterle-Hedibel, 2006 ; Broccolichi et Largueze, 1996 ; Broccolichi, 1998). Ainsi, il apparaît donc selon ces recherches que, le redoublement n'est donc généralement pas une seconde chance offerte à l'élève, encore moins une réponse adaptée pour faire face à la difficulté scolaire.

I.3. Quelques limites et faiblesses des recherches classiques sur les effets pédagogiques du redoublement

En retournant aux sources des synthèses de la littérature sur le redoublement, Draeslants (2018) découvre que les études sur le redoublement sont en réalité fort critiquables et fragiles d'un point de vue méthodologique et que le débat scientifique sur les effets du redoublement n'est pas tout à fait tranché : il constate qu'il n'existe ni consensus scientifique, ni résultats univoques à ce propos. Il s'est donc attelé à réexaminer de manière directe trois recherches fondamentales, conduites aux États-Unis, sur les effets comparés du redoublement et de la promotion automatique : Jackson (1975), Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990). Il estime que l'examen de ces études est nécessaire dans la mesure où « *leurs conclusions ont été relayées dans l'espace francophone* » (p.4).

1.3.1. Comparaisons inégales et problème d'objectivité

Draeslants (Idem) estime que les résultats de l'étude de Jackson apparaissent peu concluants. Sur trois dispositifs méthodologiques⁵ utilisés, un seul est idéal, bien qu'il présente lui aussi quelques failles. A la suite des travaux de Jackson vont apparaître de nombreuses études procédant par méta-analyse. Le principe de la méta-analyse est donc de regrouper des données issues d'études différentes. Il est capital d'évaluer l'hétérogénéité entre les résultats des différentes études. Ces recherches sont devenues la norme comme en attestent les travaux de Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990) ou plus récemment par Jimerson (2001) qui se base essentiellement sur ces études et les présente comme les meilleures pour étudier ces questions.

Au lieu de retenir ce que chaque étude nous apprend sur le redoublement, la méta-analyse met en avant un ensemble de nombres, le principal résultat qui intéresse alors le chercheur est le signe et l'amplitude de l'effet du redoublement mesuré sur base de certains critères. Pourtant, il existe par un biais spécifique des méta-analyses en tant que technique de collecte de données reposant sur le fait que les méta-analyses auront tendance à omettre les articles d'études négatives n'ayant pas abouties à démontrer un résultat. En effet, les articles qui montrent une différence significative ont en général plus de probabilité d'être écartés (Maison, 2010 ; Monnier et al. 2020).

En additionnant les résultats de l'ensemble des études et en constatant qu'en moyenne la balance penchait en défaveur du redoublement, ces trois méta-analyses ont eu tendance à plaider en faveur de sa suppression sans pour autant proposer de solutions alternatives.

⁵ « _ Le premier dispositif compare les résultats des élèves ayant recommencé une année avant et après leur redoublement. Ces études qui furent par le passé nombreuses dans la littérature américaine montrent assez logiquement que les redoublants progressent lors de l'année répétée. Jackson juge ces recherches non pertinentes pour se prononcer à propos des effets du redoublement dans la mesure où elles ne proposent pas de groupe de contrôle qui permettrait d'affirmer que les améliorations constatées sont bien dues au redoublement et non à des facteurs extérieurs. _ Le deuxième dispositif recensé, est celui qui procède par expérimentation. Ces recherches soulèvent en outre des préoccupations éthiques puisqu'elles risquent de nuire aux intérêts des participants sachant que les deux traitements proposés, redoublement / promotion automatique, sont supposés inégalement efficaces. _ Le troisième dispositif, par appariement (ou matching) : on compare alors les performances d'élèves que l'on a fait redoubler avec celles d'élèves promus qui, à défaut d'être choisis aléatoirement, présentent un certain nombre de caractéristiques identiques (niveau scolaire, sexe, âge, QI, notes académiques, résultats à des tests de réussite) » (Draeslants, 2018).

I.3.2. Confusion entre différences moyennes et effets supposés systématiques

La quasi-totalité des recherches qui vont suivre (Canada, France, Belgique) vont s'inspirer de ces travaux, et vont privilégier des approches beaucoup plus statistiques, pour effectuer des comparaisons entre élèves promus et élèves redoublants (Seibel & Leivasseur, 1979 ; Grisay, 1992 ; Caille, 1996 ; Paul, 1996 ; Crahay, 1996). Le problème de ces recherches tient au fond à ce que l'on ne sait rien du contexte, raison pour laquelle on ne peut jamais s'assurer que les groupes comparés dans les études procédant par appariement (ou matching) sont équivalents. L'une des problématiques est que les chercheurs qui recourent à ce type d'études sont susceptibles de comparer des élèves qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes classes, ni dans les mêmes établissements et zones scolaires, et finalement de comparer des élèves sans avoir pu contrôler toutes les variables susceptibles d'influer sur les progrès des élèves. Selon la recherche APER menée par Grisay *et al.*, (1984 citée par Crahay, 2019) « *les redoublements peuvent être indépendants des acquis des enfants. De façon précise, il apparaît que des élèves d'une classe donnée peuvent être condamnés au redoublement par leur enseignant alors qu'avec le même bagage de connaissances, ils seraient parmi les meilleurs dans une autre classe* ». Certains y voient l'occasion de s'assurer qu'on peut trouver des élèves de niveaux identiques recevant des traitements différents : l'un fréquentant une école élitiste sera amené à redoubler tandis que l'autre, objectivement tout aussi faible, pourra être promu dans un établissement qui place la barre moins haute (Smith et Shepard, 1988).

Dès lors, on ne peut jamais être certain que les chercheurs qui entreprennent ce type d'études mesurent uniquement l'effet du redoublement. Il y a toujours un risque qu'ils mesurent plutôt un effet de contexte et les études en question n'évoquent pas ce risque. Ce qui signifie qu'elles font implicitement comme si le redoublement avait partout la même signification. Or, on a toutes les raisons de penser que ce n'est pas le cas et qu'en pratique le redoublement revêt des usages et des sens différents selon les contextes. Certaines recherches sur l'évaluation (Crahay, 1996) montrent d'ailleurs que celle-ci peut varier considérablement d'un enseignant et d'un établissement à l'autre, au point qu'un élève peut parfaitement réussir dans une classe ou une école et échouer dans une autre.

Pour remédier aux difficultés des élèves, il est donc important de mieux cerner des facteurs qui sont à l'origine des disparités entre les rendements des élèves et pas simplement de les confronter pour en tirer des conclusions généralisantes.

Il paraît donc nécessaire de s'interroger sur des questions plus importantes, par exemple, _ les raisons qui poussent certains enseignants et certaines écoles à proposer le redoublement à certains élèves plutôt qu'à d'autres, _ les façons de gérer les difficultés des élèves (qui peuvent différencier des établissements, des classes ou des enseignants).

1.3.3. Conflit entre enseignants et chercheurs sur la question des effets du redoublement scolaire sur les apprentissages

Alors que la revue de la littérature effectuée démontre que la majorité des chercheurs milite catégoriquement pour la suppression du redoublement, les enseignants par contre semblent s'y opposer. De nombreuses recherches ont questionné les perceptions des enseignants sur cette question, et dans les pays où ont eu lieu ces enquêtes, les enseignants considèrent que le redoublement serait une pratique nécessaire pour aider les élèves à combler leurs difficultés (Pini, 1991 ; Paul, 1996).

Une enquête par sondage conduite à Genève auprès d'une centaine d'enseignants de primaire, présente le redoublement comme un mal nécessaire, voire une mesure positive, favorable à l'élève (Pini, 1991 cité par Perrenoud, 1996). Les lignes qui suivent nous présentent les principales affirmations des enseignants :

- Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future (97%).
- Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général bénéfique (87%).
- Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables (85%).

Cette perception est appuyée par Paul (1996). Sa recherche sur le redoublement, présente une perception assez positive des enseignants. Selon eux, le redoublement constitue une mesure utile, voire nécessaire, à la pratique pédagogique. Cette perception est encore présentée dans bon nombre d'études (Crahay, 2014 ; Draeslants, 2008, etc.).

Par exemple, dans son étude sur « les fonctions latentes du redoublement », Draeslants (2008) présente le redoublement comme un des "instruments de la sélection méritocratique" qui, elle-même, symbolise un certain pouvoir enseignant et un modèle de fonctionnement du

système scolaire. Selon lui, l'attachement de certains enseignants au redoublement serait lié à la défense de l' « autonomie relative » de l'école par rapport aux politiques et aux chercheurs et experts qui inspirent les réformes. C'est donc une revendication de l'autonomie enseignante et une certaine vision de ce que l'école doit être (Draeslants, 2008).

« L'incompréhension mutuelle entre chercheurs et enseignants tient à leurs places différentes dans le système, lesquelles sous-tendent des prises de position, des expériences et un rapport au savoir différents. Les professeurs ont de bonnes raisons de croire dans les vertus du redoublement même quand les études sur ce problème démontrent le contraire, car “dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement. La vertu du redoublement paraît donc s'imposer comme un mélange d'observation et de bon sens puisqu'on compare le même élève dans la même classe. Le chercheur procède tout autrement en comparant deux élèves “théoriques” identiques dont l'un a redoublé, l'autre pas, il montre que le second s'en tire mieux que le premier sans compter l'effet de stigmatisation du redoublement. Le chercheur a incontestablement raison, mais l'acteur lui, n'a pas tort de ne pas en démordre puisqu'il voit bien “son” redoublant progresser alors qu'il ne peut le comparer à rien et notamment aux progrès réalisés s'il n'avait pas redoublé » (Dubet 2002, 15 cité par Draeslants, 2008).

Selon ces propos, on ne saurait trancher le débat entre ces deux parties, il est clair que la réalité de chaque groupe varie en fonction de son expérience. Les enseignants se basent sur la réalité qu'ils observent chez leurs élèves et ont en mémoire des cas de redoublants qui ont bien progressés (ainsi que des cas d'élèves qui n'ont pas redoublés et se sont trouvés en échec au moins dans certaines matières) ; les chercheurs par contre se basent sur des différences moyennes calculées à partir des enquêtes qu'ils effectuent. Les enseignants ne peuvent pas être convaincus par ces résultats sans nuances (qui semblent supposer que les différences « en moyenne » valent pour tous les cas), alors qu'ils ont vus nombre de contre-exemples (probablement minoritaires mais bien réels)⁶.

Pour essayer de comprendre ces divergences, Crahay (2014) a analysé les croyances relatives au redoublement chez des enseignants de l'enseignement primaire du canton de Genève. Etant donné que la majorité des enseignants genevois sont favorables à cette pratique : ceux-ci partagent notamment les croyances que le redoublement offre une seconde chance aux élèves en difficultés scolaires (croyance 1) et que la décision prise à leur égard n'induit pas d'effet(s) socio-affectif(s) négatif(s) (croyance 2). Sur la base de recherches

⁶ Ce point sera repris et davantage étayé dans la conclusion de la thèse.

antérieures (Dallafiora & Mastrangelo, 2007 ; Carretero & Honnegger, 2012 ; Fernandez-Fecci & Granja, 2006 ; Marcoux & Crahay, 2008 ; Mugny, 2009 ; Pini, 1991), il en conclut que les croyances relatives au redoublement sont influencées, d'une part, par la connaissance des recherches sur les effets de cette pratique et, d'autre part, par les conceptions psychopédagogiques des enseignants relatives à l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation et le rôle compensatoire de l'école. Autrement dit, plus l'enseignant connaît les résultats des recherches, moins il croit aux bienfaits cognitifs du redoublement et moins il connaît ces résultats, plus il dénie ou méconnaît les méfaits socio-affectifs (Crahay, 2014).

I.4. Effets psychologiques du redoublement

Les méta-analyses et études à grande échelle consistantes sur les effets négatifs du redoublement n'ont pas seulement analysé ses effets cognitifs mais également ses effets socioaffectifs (Jackson, 1975; Jimerson, 2001; Cosnefroy & Rocher, 2005). Des recherches un peu plus récentes se sont spécifiquement intéressées aux conséquences du redoublement sur le bien-être des élèves (Crisafulli et al. 2002 ; Crahay, 2013, Grisay, 1992). D'aucuns estiment que, même s'il permet une mise à niveau, le redoublement contribue à forger une identité de mauvais élève, " pas fait pour les études ", aussi bien dans l'esprit de l'intéressé qu'aux yeux de son entourage, de ceux qui le conseillent ou décident de son sort (Perrenoud, 1996).

I.4.1. Stigmatisation

Crisafulli et al. (2002) ont réalisé une enquête auprès d'élèves non-redoublants inscrits en 2^e, 4^e, ou 6^e primaire (âgés de 8 à 13 ans) dans le canton de Genève. A partir de trois tâches qui étaient demandées aux élèves, l'objectif était d'abord de repérer certains traits par lesquels les enfants caractérisent le redoublant, ensuite de cerner la définition spontanée que les non-redoublants donnent du redoublant et enfin de dégager le portrait type du redoublant du point de vue du non-redoublant. Le portrait type du redoublant qui en est ressorti est le suivant : Fainéant / Lent / Difficile / Distractif / Mauvais / Désobéissant / Enervé / Différent / Bête / Malpoli. (Dutrévis et Crahay, 2013).

Cosnefroy et Rocher (2004) ont analysé des enquêtes réalisées par la Direction de l'évaluation et de la prospective qui ont élargies le domaine de l'évaluation des acquis

cognitifs à celui des aspects liés à la motivation ou bien encore l'estime de soi. Ces analyses ont abouti à deux conclusions principales dont l'une concerne la stigmatisation. Selon eux, le redoublement stigmatise les élèves à différents niveaux. L'un d'eux concerne le rapport aux enseignants, car ils constatent qu'en fin de troisième, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves « à l'heure » à scores standardisés égaux. *« En fin de troisième, les élèves « à l'heure » et les élèves en retard présentent un écart plus important en termes de notes attribuées par l'enseignant qu'en termes de scores à l'évaluation bilan de collège. De la même manière, le retard scolaire explique davantage les variations des notes de contrôle continu que les variations des scores à l'évaluation : tout se passe comme si le retard scolaire était une composante négative, implicitement intégrée à l'évaluation de l'enseignant (Idem).* Ainsi, ils concluent que les élèves ayant redoublés semblent pénaliser au travers de la notation et de l'orientation dont ils sont l'objet.

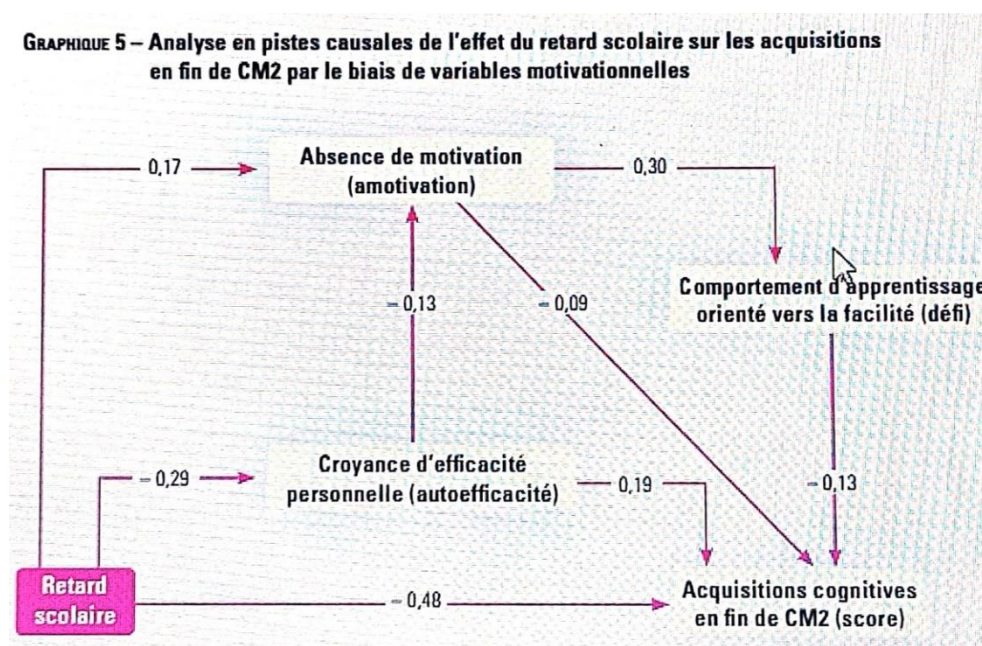
Crahay et Dutrévis (2013) se sont demandés comment les élèves perçoivent le redoublement et comment les redoublants le ressentent. 251 élèves âgés de 10 à 13 ans, inscrits dans le canton de Genève ont pris part à cette recherche, soit 140 élèves non-redoublants et 111 redoublants. Les résultats ont démontré que le redoublement contribue à différencier les élèves et à stigmatiser les élèves redoublants face aux non-redoublants au niveau des compétences scolaires (bête, mauvais, fainéant), des attitudes en classe (désobéissant, distrait, timide), et des émotions (honteux, fâché, énervé).

1.4.2. Baisse de l'estime de soi

A partir d'une enquête réalisée auprès d'un ensemble d'élèves de collège du département de l'Aube, Leboulanger (1995) a démontré que le redoublement modifie les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes. Après avoir soumis aux élèves un test d'évaluation d'estime de soi (selon l'inventaire de Coopersmith) il constate qu'en début d'année, les élèves redoublants ont une vision nettement plus négative d'eux-mêmes que les élèves non-redoublants du même âge. En fin d'année de redoublement, la vision des élèves redoublants s'est largement rapprochée de celle des élèves non-redoublants mais un nombre important d'entre eux garde encore une vision négative. Ainsi la majorité des élèves ont en général, après une année de redoublement, une image d'eux-mêmes dévalorisée (Troncin et Paul, 2004).

Les analyses de Cosnefroy et Rocher (Idem) ont démontré que la stigmatisation subie par les élèves redoublants affecte négativement la motivation et le sentiment de performance. Cela inclue en générale la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves. Une analyse des travaux effectués par Bressoux (2004), mettant en corrélation les acquisitions scolaires et la motivation des élèves en fin de CM2, démontre que les aspects motivationnels jouent un rôle sur la réussite scolaire des élèves. De même quand ceux-ci sont influencés négativement, ça peut contribuer à expliquer, en retour, les moins bonnes performances des élèves en retard. Ils ont constaté qu'en fin de CM2, le fait d'avoir redoublé en primaire diminue le niveau d'auto-efficacité perçu par l'élève tel que présente le graphique ci-dessous.

Graphique n°1 : Effet du retard scolaire sur les acquisitions en fin de CM2 par le biais de variables motivationnelles.



Source : Cosnefroy et Rocher, 2005.

Ces conclusions sont confirmées par Crahay et Dutrévis (Idem). Selon eux, la stigmatisation affecte le développement social, le bien-être émotionnel et l'attitude en classe de l'élève redoublant. Ces résultats rejoignent également ceux de Grisay (1992) sur les effets négatifs du redoublement sur l'élève. Elle estime que le redoublement affecte négativement l'estime de soi des élèves, ce qui à son tour impacterait directement leurs capacités d'apprentissage. Elle met également l'accent sur la perte de confiance en soi, le sentiment de

dévalorisation ou d'impuissance, ce qui va à l'encontre même des capacités d'apprentissage et conduit l'enfant ou l'adolescent à restreindre ses ambitions et à intérioriser durablement le sentiment de ses limites.

I.5. Effet du redoublement sur le rendement interne

Selon Troncin (2005), L'usage massif de la pratique du redoublement scolaire comme outil de remédiation des difficultés entraîne plusieurs conséquences sur le rendement scolaire d'un système éducatif. Elles peuvent se mesurer par l'efficacité et l'équité dans les études internationales.

I.5.1. Performance dans les classements internationaux

En se référant aux résultats de PIRLS dans le domaine de la lecture (2001) et de PISA dans le domaine de la compréhension de l'écrit (2000) Troncin constate que les pays les plus adeptes du redoublement obtiennent de moins bons résultats contrairement à certains pays du nord qui le pratiquent exceptionnellement tels que la Suède, la Finlande.

En analysant les résultats des pays de la zone OCDE des trois dernières enquêtes PISA, on constate que la donne n'a pas vraiment changée. Certains pays du nord qui ont réduit leur usage du redoublement arrivent bien souvent à la tête du classement. En 2012 par exemple, l'Estonie et la Finlande étaient comptées parmi les pays nordiques qui occupaient les meilleurs rangs (OCDE, 2013). Pareillement en 2015 et en 2018, les deux pays se maintiennent au sommet des classements internationaux concernant les épreuves de sciences et de compréhension écrite (OCDE, 2016 et 2019).

En général, on constate que depuis plusieurs années certains pays du nord qui ont optés pour un usage exceptionnel du redoublement scolaire obtiennent souvent les meilleures performances lors des comparaisons internationales. Toutefois, il ne faut pas penser que le seul fait de supprimer le redoublement est à l'origine de ces performances. En effet, ces pays ont opté pour d'autres alternatives qui aident les élèves à combler leurs difficultés (Crahay, 1996). Le cas de la France est particulièrement instructif car bien qu'elle ait fortement réduit son usage du redoublement scolaire, ses performances lors des comparaisons internationales restent cependant décevantes au regard des ressources économiques et culturelles du pays et

les inégalités scolaires s'y sont aggravées ; alors que le redoublement est régulièrement présenté comme un facteur important d'inégalités, il est donc nécessaire de se demander à quelles conditions la suppression du redoublement est-elle bénéfique pour le système éducatif ? Les politiques de (non)redoublement et leurs effets sont donc à appréhender de façon systémique, en les reliant aux autres composantes du système (nombre d'élèves par classe, formation pédagogique des professeurs etc.), notamment, on le verra, pour mieux identifier quelles sont les pratiques de régulation opérantes.

II. Redoublements et régulations alternatives des difficultés des élèves dans certains systèmes éducatifs contemporains

Les approches éducatives sont nombreuses dans le monde, mais en se concentrant sur leurs principes fondamentaux, BRIMMER et PAULI⁷ les recoupent en deux grandes catégories de « philosophie éducative ». La première conception se manifeste par un faible usage du redoublement (voir exceptionnel) tandis que la seconde se manifeste par un usage accentué du redoublement.

II.1. Pratique exceptionnelle du redoublement et mesures alternatives de remédiation aux difficultés des élèves dans les pays du nord

La conception de l'éducation sous-jacente aux pays nordiques est probablement le modèle le plus abouti parce que le bien être de chaque élève est au cœur du système. L'objectif explicite de ces systèmes éducatifs est de faire progresser le plus possible chaque élève compte tenu de ses capacités. Pour illustrer cette conception, la situation de certains pays nordiques (dont la Finlande que nous analyserons plus en détails) est particulièrement instructive.

⁷ Cette expression a été employée par ces auteurs dans leur enquête comparée du problème de la déperdition scolaire dans le monde avec l'équipe de l'UNESCO en 1971.

II.1.1. Valorisation de l'équité scolaire

Au Danemark par exemple, comme nous l'apprend le réseau d'information sur l'éducation en Europe (Eurydice, 1993), les enfants sont pris en charge de 7 à 16 ans par la *Folkeskole*, où ils reçoivent un enseignement identique dispensé par une équipe pédagogique. Dans ce type de système, le redoublement est exceptionnel et se limite généralement aux cas où les élèves se sont absentés pour une longue durée (Vianou et al, 2005). *Folkeskole* est le nom de l'école municipale au Danemark ("folk" = peuple et "skole" = école). Ce système regroupe à la fois l'enseignement primaire et la première partie du secondaire. Dans ce système, les enfants du même âge effectuent l'ensemble de leur scolarité obligatoire avec le même groupe de camarades. Le niveau primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire s'enchaînent sans qu'il n'y ait de rupture. Les élèves sont répartis en niveaux selon leur âge et le passage d'un niveau au suivant est automatique, l'évaluation des élèves est en majeure partie continue et formative. Il n'y a pas de notes individuelles avant le septième niveau (quand l'élève est âgé de 14 ans).

Les classes comptent entre quinze et vingt élèves, et chaque classe à un professeur responsable de l'éducation du groupe d'élèves. Ce professeur peut suivre ces élèves tout au long de leur scolarité à la *Folkeskole*. Une étroite collaboration entre l'école et le foyer familial ainsi qu'un dialogue permanent entre les enseignants, les parents et les élèves est préconisé. Élèves et parents doivent être régulièrement tenus au courant par l'école (au moins deux fois par an) de la progression scolaire de l'élève.

Pour parler du fonctionnement des écoles maternelles, le cas de la Norvège est assez éclairant. L'école maternelle a pour objectifs de pourvoir aux besoins d'accompagnement et de jeu des enfants et de promouvoir l'apprentissage et la formation en tant que fondement d'un développement complet de la personne. Les équipes pédagogiques sont libres de choisir les méthodes qui leur conviennent le mieux pour stimuler la curiosité, la créativité et la soif d'apprendre des enfants. Le plan d'action définit des objectifs concernant les expériences auxquelles devraient être sensibilisés les enfants. Les procédures d'évaluations mettent l'accent sur les approches pédagogiques du personnel et non pas sur les résultats individuels des enfants (PISA, 2015).

L'enseignement différencié demeure un des principes fondamentaux dans l'organisation de la scolarité en Finlande. Afin, d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves,

la conception des environnements d'apprentissage et la sélection des méthodes pédagogiques dans les écoles tiennent compte des caractéristiques des élèves, telles que la personnalité, les capacités et l'orientation. Tous les enfants ont le droit de recevoir des soutiens individualisés prodigués par des professionnels qualifiés dans le cadre de leur scolarité. Aujourd'hui, grâce à ces mesures visant à créer un environnement d'apprentissage protecteur pour tous les élèves, le nombre de redoublements a progressivement diminué jusqu'à atteindre des niveaux négligeables (PISA, 2015).

II.1.2. Mesures de détection et de régulation des difficultés scolaires

Dans les pays nordiques, le redoublement n'est plus pratiqué que pour des raisons exceptionnelles car des mesures d'aide rapides et systématiques en cas de difficultés ont été instaurées. La Finlande est souvent présentée comme l'élève modèle dans les classements internationaux où elle occupe souvent l'une des meilleures places. En effet, moins de 2% des élèves qui achèvent la neuvième année de l'enseignement obligatoire à l'âge de 16 ans ont redoublé une fois. Le redoublement n'existe pas dans le second cycle de l'enseignement. Cette baisse du redoublement a été précédée de mesures spécifiques de régulation pour accompagner les élèves depuis l'école maternelle (Robert, 2008 ; Leguérinel 2013 ; Bouchaert, 2016).

Selon Robert (2008), les difficultés d'apprentissage sont détectées très tôt, dès la maternelle. Le moindre retard observé chez l'enfant est pris en compte et signalé aux parents, pour qu'ensemble ils puissent agir rapidement. La Sécurité sociale fait passer aux enfants un test dès l'âge de 5 ans pour évaluer à la fois leurs capacités cognitives et physiques. Le but de ce test est de repérer très tôt les élèves ayant des troubles d'apprentissages. Selon Bouchaert (2016) « *Les enseignants sont formés pour détecter les difficultés d'un élève à un stade précoce. Ils donnent des exercices adaptés au niveau de l'élève et lors de travaux en groupe un élève plus avancé aide l'élève plus faible. L'enseignant prend lui-même en charge la remise à niveau de l'élève. Il en discute d'abord avec l'élève. Si nécessaire, il prend contact avec les parents. S'il ne parvient pas à remettre l'élève à niveau, il contacte l'équipe éducative de l'école pour voir comment remédier aux difficultés de l'élève. Si nécessaire, il confie l'enfant à un enseignant spécialisé. La remise à niveau peut se faire : pendant les cours, à la place des cours ou après les cours. En moyenne, un élève sur six a recours à un enseignant spécialisé au cours de sa scolarité. On ne laisse jamais un enfant en difficulté sans*

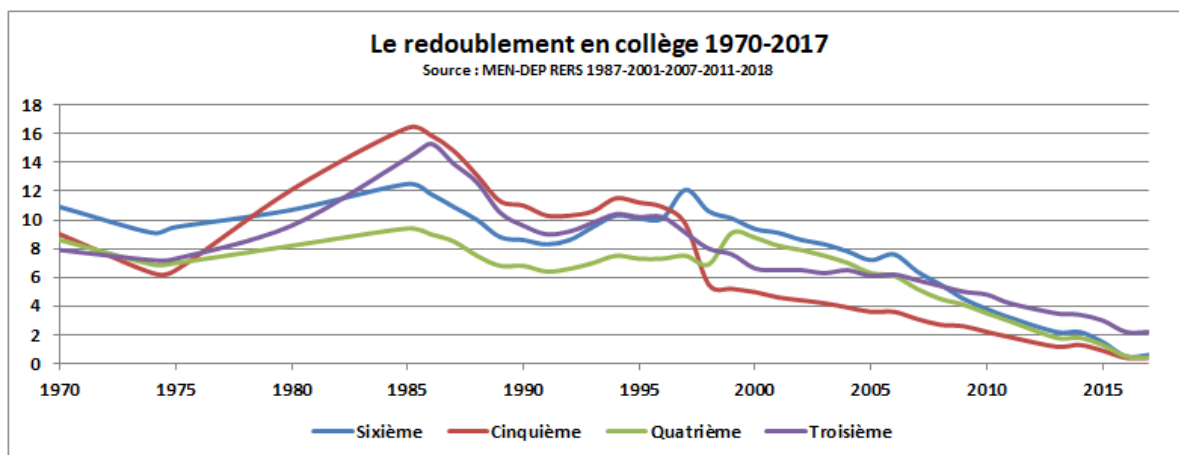
aide ». L'enseignant a donc un rôle majeur dans les politiques de détection et de régulation des difficultés des élèves. Raison pour laquelle l'Etat finlandais met un accent particulier sur la formation des enseignants. Selon le rapport sur le redoublement commandé par le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole de France (Cité par Paul et Troncin, 2004), les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent plutôt d'accompagner leurs camarades, tout en bénéficiant d'un suivi spécifique, Cela implique éventuellement l'intervention d'un spécialiste tel qu'un psychologue ou un orthophoniste, voire une rééducation. Les élèves en difficultés bénéficient d'un soutien individualisé tout au long de leur scolarité sous la forme d'un enseignant additionnel dans la classe.

Selon la Banque Mondiale (2007) *« En Finlande, les enseignants prennent généralement en compte les besoins divers d'un élève et y répondent en faisant en sorte que ses camarades n'aient pas conscience du type et du niveau de soutien dispensé. Les professeurs finlandais adaptent leur enseignement dans le but de répondre aux caractéristiques d'apprentissage de chacun. Les enseignants du primaire ne travaillent pas seuls : d'autres spécialistes (éducateurs scolaires spécialisés, psychologues et équipe de direction de l'école) les aident à déterminer le type de soutien approprié. La décision est prise en accord avec les parents de l'élève, après discussion »*. Pour remédier au redoublement, la Finlande a opté entre autres à la formation des enseignants capables d'assurer le dépassement des difficultés des élèves. La formation des professeurs de collège et de lycée est systématiquement assortie d'une spécialisation en sciences éducatives. Celle des professeurs des écoles implique une spécialisation en méthodes pédagogiques. Pendant leurs formations les professeurs sont immergés dans des situations réelles d'enseignement. *« Les enseignants poursuivent cinq à huit années d'études à l'université, soit 4 200 heures de cours dont 1 400 doivent être consacrées à la pédagogie et une année de pratique dans une école d'application »* (Margelidon, 2004).

II.2. Simple réduction des redoublements scolaires dans le système éducatif français

La France de son côté a suivi l'exemple des pays du nord en optant pour une forte diminution du redoublement sans pour autant mettre en place des mesures alternatives et des formations susceptibles d'améliorer les capacités de régulation des difficultés des élèves. Cela n'a donc pas produit les effets escomptés.

Graphique n°2 : Les taux de redoublement en collège durant la période 1970-2017 en France



Source : Atlas, 2016.

On constate que les taux de redoublement ont fortement baissé dans toutes les classes en particulier en 5^{ème} où le taux est passé d'environ 16 % à moins de 1% entre 1985 et 2017. La classe de troisième est restée celle où les taux de redoublement sont les moins faibles avec 2%.

Les rapports réalisés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et l'Institut Français d'Éducation (IFÉ/ENS de Lyon) lors de la conférence de consensus sur le redoublement et ses alternatives (27 et 28 janvier 2015) démontrent que le système scolaire français part de très loin. Si seulement près de 2% de collégiens ont redoublé en 2015, il y a près de 20 ans, la France était encore comptée parmi les pays de l'OCDE qui avait les taux les plus élevés de redoublement.

II.2.1. Evolution de la pratique du redoublement scolaire

Dans les années 1970, près d'1 élève sur 5 redoublait son CP et 1 élève sur 7 redoublait son CM2. Le recul de cette pratique pédagogique s'est encore accéléré depuis le milieu des années 2000. L'enquête PISA réalisée en 2003 estime à près de 39% le nombre d'élèves français âgés de 15 ans déclarant avoir déjà redoublé. Entre 2009 et 2012, ce taux est réduit d'environ 10% allant de 38% à 28%. En 2015 seul 22% d'élèves y sont concernés (PISA 2003, 2009, 2012, 2015). Avant le décret d'application de l'article 37 de la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République du 18 novembre 2014, le redoublement était autorisé en France à tous les niveaux d'enseignement, malgré des politiques timides de

limitation des redoublements, initiées dès les années 1980, fondées sur la limitation du nombre de redoublements dans chaque niveau d'enseignement, pour chaque élève. La décision de redoublement était fondée sur une appréciation générale des performances scolaires. Les critères de décision étaient peu précis, comparativement aux autres pays européens.

En 2014, le redoublement devient légalement exceptionnel (article 37 de la loi de 2013). Il n'est cependant pas interdit. Le décret du 18 novembre 2014 proscrit le maintien en maternelle, et limite drastiquement son usage au primaire et au collège. Il ne peut intervenir que pour « pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires ». Dans les classes liées à l'orientation, le redoublement reste accorder en cas de demande des parents lorsqu'il existe un désaccord entre les vœux des familles et la décision d'orientation définitive. Il n'est toutefois plus possible de demander ou de proposer le redoublement en premier lieu. La France souhaite maintenir le redoublement mais de manière exceptionnelle. Alors qu'il était cantonné depuis 2014 à des cas exceptionnels, le redoublement est de nouveau autorisé pour les enfants ayant des difficultés scolaires à partir de l'année scolaire 2018 (Décret n°2018-119 du 20 février 2018). La mesure devant rester exceptionnelle, le nombre de possibilités de refaire une deuxième année dans la même classe est limité.

Tous ces décrets sur la réduction du redoublement en France semblent refléter l'idéologie des pays nordiques pourtant les résultats obtenus sont très disparates. Ce constat incite donc à creuser la question suivante : à quelles conditions la réduction des redoublements peut-elle avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves ?

II.2.2. Baisse de redoublement et aggravation des difficultés scolaires

Les données du rapport du CNECSCO (2014, 2015) montrent que la France a divisé par « 2 à 4 selon les classes » les fréquences de redoublements ces 3 dernières décennies mais sans faire le nécessaire pour assurer le traitement des difficultés des élèves, et la fréquence des acquis très faibles y a augmentée (surtout depuis 20 ans). En effet, 22 % des élèves ont redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans, soit le double de la moyenne des pays de l'OCDE. Le pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant avoir redoublé au moins une fois est estimé à 28%. Ce taux a reculé de près de 3 points de pourcentage entre 2009 et 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (PISA, 2012).

Cette aggravation des difficultés a été causée par la conjonction de plusieurs facteurs, dont l'un des plus marquants concerne la formation des enseignants. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2013) montre que le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire, fait face à un défaut de formation des enseignants. Selon les experts mobilisés dans ce rapport : *« beaucoup d'enseignants ont semblé, au cours des visites, très démunis face à la complexité des situations qu'ils devaient assumer. Ils manquaient visiblement du minimum de connaissances, d'outillage, même modestes, nécessaires pour appréhender la « grande » difficulté »*. Ils démontrent que les enseignants français (recrutés avec un bac+5) ne sont pas suffisamment outillés aux plans psycho-cognitif, psycholinguistique, etc, pour aider les élèves en difficultés d'apprentissages. La formation professionnelle en alternance articulant des outillages théoriques et des analyses de pratiques est rudimentaire en France et environ trois fois plus courte qu'en Finlande par exemple (où elle est étalée sur cinq ans.) De plus, les enseignants ne sont que rarement en interaction avec des spécialistes (orthophonistes, psychiatres, rééducateurs, etc.) alors qu'en Finlande ils travaillent en étroite collaboration avec eux pour trouver des solutions et ainsi aider les élèves à progresser.

Ce manque d'investissement au niveau de la formation des enseignants, etc, a entraîné une aggravation des difficultés scolaires pour de nombreux élèves et particulièrement pour ceux issus de familles défavorisées. Parmi les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, le rapport de l'OCDE (2015) montre qu'il y a des inégalités records en France. On note également que les élèves de 15 ans des milieux les plus défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnelles.

Ainsi, les politiques de baisse du redoublement ne produisent pas toujours les mêmes effets selon le milieu social d'appartenance des élèves. Ce constat incite à poursuivre des recherches, en combinant des analyses statistiques plus fines et des études de parcours d'élèves qui aident à mieux les comprendre et à identifier les facteurs qui peuvent aider à mieux prévenir ou à réguler plus vite et systématiquement leurs difficultés.

II.3. Des fréquences-record de redoublement au Gabon associées aux particularités du système scolaire

La deuxième conception de l'éducation nous renvoie dans les pays qui optent encore pour un usage massif du redoublement à l'instar du Gabon. Selon (Vianou, Bernard et Simon, 2005) « *les élèves sont confrontés à chaque stade de leur scolarité à une norme produite par le système éducatif. Quelles que soient leurs capacités et leurs aptitudes, ils sont tous tenus d'atteindre les mêmes objectifs. Centrée sur le système, cette conception de l'éducation se fonde sur l'idée que chaque élève doit répondre aux attentes du système qui sont, théoriquement, identiques pour tous* ». Cette conception est généralement la caractéristique des pays qui se retrouvent dans l'incapacité d'offrir des conditions systémiques (et souvent familiales comme nous le verrons) de régulations aux élèves en difficultés.

II.3.1. Mécanismes du redoublement au Gabon

A l'heure actuelle, seuls certains pays dans le monde ont mis en place un système d'évaluation pédagogique externe permettant aux écoles de reconnaître les élèves en difficultés d'après leurs résultats à des épreuves standardisées. Dans la majorité des pays africains dont précisément le Gabon, l'évaluation des élèves reste encore du ressort exclusif des enseignants. Les élèves en difficultés sont donc identifiés au niveau de la classe (Vianou, Simon et Bernard, 2005). La décision du redoublement est avant tout le fait de la communauté scolaire (les professeurs, les inspecteurs, les chefs d'établissements), en général sur la base d'une moyenne (des notes obtenues coefficientées comme on va le préciser).

Le système éducatif gabonais va prendre sa forme actuelle à la suite des réformes provenant des différents états généraux de l'éducation et de la recherche dont le dernier s'est tenu en 2010 à Libreville sous la direction de monsieur Séraphin Moundounga, alors ministre de l'Éducation Nationale.

Jusqu'en 2010, le travail personnel de l'élève (plus précisément sa moyenne annuelle) était l'élément crucial qui était pris en compte dans la décision de redoublement. Selon l'article 10, alinéas 1 et 2 de l'arrêté n°0040/MESRSTTENFC « *Le passage en classe supérieure est accordé à tout élève ayant obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10/20 pour tous les niveaux du collège ou lycée* ». Le concept de moyenne renvoie à une

représentation de l'évaluation où celle-ci vise à mesurer les aptitudes de l'élève. Généralement, dans l'enseignement secondaire, une année scolaire au Gabon compte trois trimestres pendant lesquels les élèves sont évalués dans différentes disciplines (mathématiques, français, histoire, géographie, etc.). Au terme de ces trois trimestres, on additionne les différentes moyennes obtenues (trimestre 1 + trimestre 2 + trimestre 3), le total doit donner une moyenne supérieure ou égale à 10 ($M \geq 10$). Ce n'est que dans ce cas que l'élève obtient son passage en classe supérieure, dans le cas contraire, c'est-à-dire une moyenne inférieure à 10 ($M < 10$) l'élève est soumis au redoublement sans l'avis de ses parents. Aussi ces redoublements étaient autorisés de manière restreinte, précisément un redoublement par classe. L'élève qui redoublait la même classe deux fois se voyait exclu de l'établissement.

Depuis les Etats-Généraux de 2010, la loi n° 21/2011⁸ adoptée par le ministère de l'Éducation Nationale a modifié les configurations du redoublement scolaire dans les établissements secondaires de la capitale. En effet, cette loi interdit désormais aux établissements d'exclure les élèves pour motif de travail insuffisant. Ainsi, depuis près d'une décennie, les élèves sont donc autorisés à redoubler la même classe autant de fois qu'ils veulent, sans restriction. Les salles de classes deviennent ainsi insuffisantes pour contenir à la fois les nouveaux et les anciens élèves. Il n'est donc pas rare de voir des établissements scolaires regroupant près de 80 élèves et même parfois presque 100 élèves par classe (Endamne, 2011, 2016). En conséquence, les enseignants en sous-effectifs et très peu souvent formés, se trouvent dans l'incapacité de répondre aux attentes de chaque élève. Les possibilités de remédiation des difficultés restent donc fortement dépendantes de l'environnement familial, qui dans bien de cas (comme on le verra dans les études de cas) possède souvent des ressources scolaires insuffisantes.

Ces critères stricts de passage en classe supérieure, associés aux conditions de scolarisation précaires et à l'absence de régulation familiale, expliqueraient la fréquence de taux de redoublement dans le système éducatif gabonais.

⁸ L'article 129 de la loi n°21/2011 stipule que : « *Des textes réglementaires précisent les modalités de mise en œuvre des mesures suivantes (...) entre autres, l'abolition de l'exclusion scolaire pour travail insuffisant au profit des réorientations* ». Aucun dispositif de remédiation n'a été mis en place pour accompagner ces élèves en difficultés scolaires prononcées, alors qu'à la base, ladite loi prévoyait de mettre en place des alternatives nécessaires en vue de leur réorientation vers des centres professionnels ou sportifs.

II.3.2. Evolution des taux de redoublement

La situation du Gabon en ce qui concerne la pratique du redoublement ressemble à celle de la France il y a près 20 ans car elle se traduit par une pratique du redoublement très marquée. Toutes les études faites sur le système éducatif gabonais montrent que le problème majeur de ce système est celui du redoublement endémique.

Déjà dans les années 1990, malgré les initiatives du gouvernement pour essayer d'améliorer l'éducation au Gabon (augmentation du budget alloué à l'éducation suivi des achats du matériel didactique destiné aux écoles primaires et secondaires, etc.), le système éducatif ne donne pas des résultats attendus. Selon le rapport mondial de l'éducation (Gannicott & Throsby, 1998, cité dans Akoué, 2007), le Gabon avait déjà le taux le plus élevé de redoublements dans l'enseignement primaire en Afrique avec 39 %.

Près de 20 ans après, la situation n'a presque pas changé. Ce taux qui était déjà très élevé avant 1990 concerne désormais 35 à 40% de la population scolaire en moyenne qui ces dernières années oscille autour de 700 000 élèves du pré-primaire à la classe de Terminale (Bekale, 2019). En effet en 2015, on enregistre dans l'enseignement primaire un taux annuel de redoublement de 37 %, soit l'un des plus élevés au monde et plus de deux fois supérieur à la moyenne africaine qui est de 15%. Moins de 5% des élèves accédant en 1^{ère} année d'enseignement primaire arrivaient au certificat d'études sans reprendre une classe. 95% des élèves accédant en 1^{ère} année d'enseignement primaire arrivaient au certificat d'études en ayant redoublé au moins une fois et bien souvent plusieurs. Dans l'enseignement secondaire le taux annuel de redoublement est à peine plus réduit, soit 26% au premier cycle et 23% au second cycle (Base de Données IMIS, Rapport Mondial sur l'éducation, UNESCO, MEN, 2015). La grande fréquence du redoublement scolaire est donc bien une caractéristique du système éducatif gabonais.

Conclusion

En résumé, le débat autour de la pratique du redoublement scolaire reste assez complexe et ne se limite pas à la simple question de sa suppression ou pas, comme certaines études ont semblé l'analyser en faisant abstraction de l'état du système, notamment en matière des possibilités de régulation des difficultés d'apprentissage des élèves (Jackson, 1975 ; Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Jimerson, 2001 ; Crahay, 2005, etc.). En effet plusieurs chercheurs (militants pour la suppression du redoublement) tels que des économistes, le considèrent comme une pratique entraînant une perte du budget public (Van Vliet, 1963 ; Gary-Bobo et Robin, 2014). Certains psychologues et pédagogues (Grisay, 1992 ; Crisafulli et al. 2002 ; Crahay et Dutrévis, 2013) n'y relèvent en majorité que des conséquences négatives (une perte de temps, la stigmatisation, la perte de l'estime de soi etc.). En revanche, selon certaines recherches beaucoup plus qualitatives (Bergier et Francequin, 2004 ; Broccolichi, 2000 ; Draeslants, 2018, etc.), la simple suppression n'apporte rien et peut même amplifier certains risques si elle n'est pas associée à un développement de nouvelles pratiques de régulation des difficultés des élèves en mobilisant de nouvelles compétences ; ou autrement dit, si elle vise une économie budgétaire bien plus qu'une telle régulation. Les résultats des différents systèmes que nous venons de voir sont en cohérence avec ce type d'analyse. En Finlande où des mesures de régulation alternatives au redoublement ont été développées, les apprentissages des élèves sont bien plus généralement assurés qu'en France où le changement s'est limité à la réduction des redoublements ; les difficultés des élèves s'y sont même amplifiées et les inégalités sociales d'apprentissage y ont atteint des niveaux record au sein de l'OCDE. Au Gabon l'état du système scolaire s'avère très insatisfaisant mais c'est d'abord en conséquence des effectifs pléthoriques des classes qui y limitent les possibilités de régulation des difficultés des élèves ; et c'est aussi l'absence d'autres dispositifs de régulation hors de la classe qui conduit à n'offrir aux élèves que des redoublements pour leur donner l'occasion de poursuivre tant bien que mal leurs apprentissages, mais dans des classes encore plus chargées du fait des redoublements.

Après cette partie plutôt théorique, nous allons maintenant nous intéresser de façon plus pratique à la problématique du redoublement scolaire et à ses conséquences dans les systèmes éducatifs français et gabonais. Ce qui permettra de comprendre l'intérêt de notre recherche sur la persévérance scolaire et la réussite tardive au Gabon.

Chapitre 2 : Cadre général et problématique de la recherche

Introduction

On ne saurait parler des notions de redoublement et de persévérance scolaire sans mettre un accent sur les notions de retard scolaire ou de décrochage scolaire qui affectent encore bon nombre de systèmes éducatifs, notamment ceux qui considèrent le redoublement comme un instrument pour aider les élèves en difficultés, comme c'est le cas pour le Gabon. Bien que certains élèves gabonais sujets au redoublement peuvent décider de rompre avec l'école, d'autres beaucoup plus tenaces s'efforcent souvent à persévérer bien que trainant un grand retard. Nous verrons ainsi comment certains d'entre eux (en dépit de difficultés persistantes qu'ils peuvent rencontrer) parviennent à obtenir le baccalauréat à des âges vraiment très avancés sans avoir donc renoncé. C'est dans ce sens que nous mettrons en avant des concepts clés tels que la persévérance scolaire, la régulation des difficultés scolaires ou encore la réussite tardive.

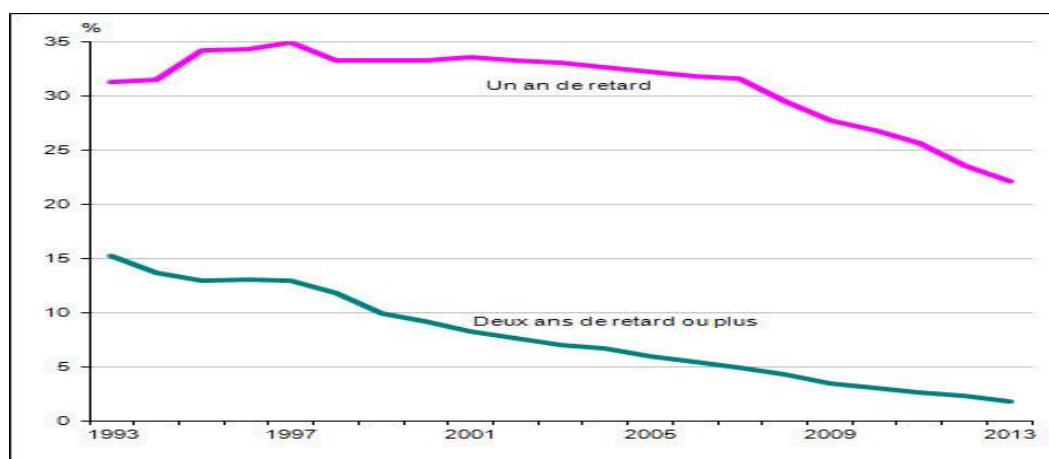
Ce chapitre consistera donc dans un premier temps à montrer l'impact du redoublement (en termes de durabilité) sur le parcours des élèves (à travers certaines caractéristiques comme l'âge des bacheliers gabonais qui reste très élevé). De même que les mécanismes qui peuvent conduire un élève à décrocher ou au contraire à persévérer. Dans un second temps nous observerons comment ces mécanismes se manifestent concrètement dans les systèmes éducatifs français et gabonais en particulier (pour des raisons de contextualisation, nous essayons dans la mesure du possible de juxtaposer ces deux systèmes pour montrer comment ces problématiques s'y posent assez différemment). Enfin, nous analyserons la réussite tardive des lycéens multi-redoublants au Gabon.

I. Difficultés scolaires, retard scolaire et risque d'interruption d'étude

L'une des conséquences fondamentales du redoublement scolaire est le retard scolaire. *« Le retard scolaire s'apprécie par rapport à un cursus normal (c'est-à-dire une scolarité sans interruption, ni redoublement, ni saut de classe : un élève rentre ainsi au CP à six ans, au collège à onze ans et au lycée à quinze ans). Un élève en retard a au moins un an de plus que l'âge théorique normal. C'est un indicateur couramment utilisé pour mesurer les difficultés rencontrées par les élèves »* (MENF, 2020).

En France par exemple, la réduction du redoublement a mécaniquement entraîné une baisse des retards des élèves (mais pas due à une baisse de leurs difficultés scolaires, comme on l'a vu).

Graphique n°3 : Taux de retard scolaire dans les classes de troisième en France de 1993 à 2013



Source : DEPP, 2014.

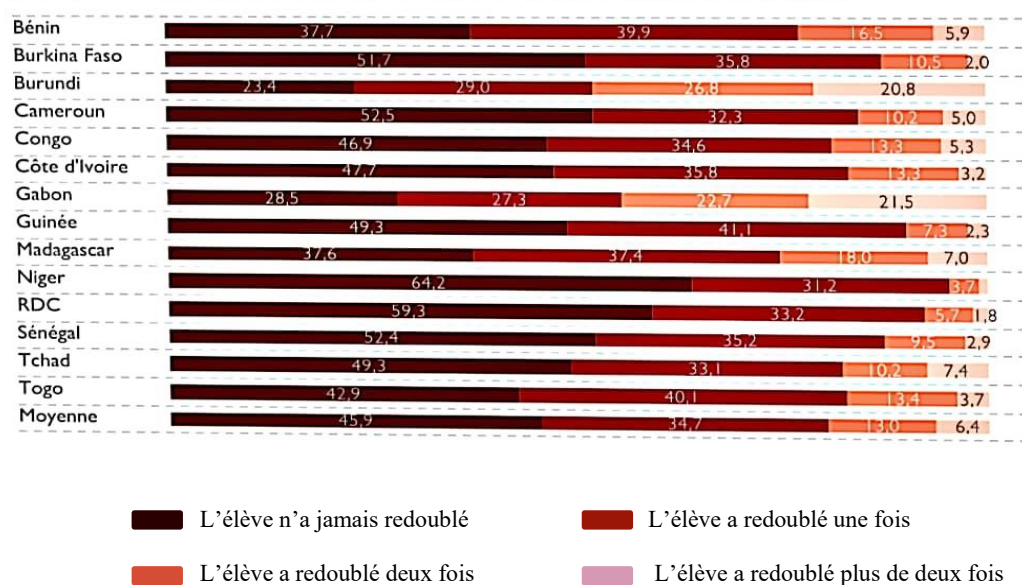
En 1993, 46 % des élèves de troisième présentaient un retard scolaire d'un an ou plus : ils n'étaient que 24 % dans ce cas à la rentrée 2013. En particulier, moins de 2 % des élèves ont cumulé deux ans de retard, alors qu'ils étaient plus de 15 % il y a vingt ans (MEN, 2014). Le retard scolaire est donc en baisse constante depuis la fin des années 1990 contrairement au système gabonais où il reste encore très marquer.

I.1. Retard scolaire au Gabon

Les statistiques du ministère de l'Éducation Nationale (1995) et de l'Unesco (1998) montrent que pour une cohorte de 100 élèves qui entrent en sixième, 2 seulement parviennent à entrer à l'université à l'heure. Certains redoublent, triplent les différents niveaux du secondaire avant d'abandonner le système. Selon les documents consultés par Demba (2010), sur 1000 élèves inscrits en première année d'école primaire, 19 seulement arrivent en 6^e année sans reprendre de classe, 31 y arrivent en reprenant une fois l'une des classes du primaire, 39 y arrivent en reprenant deux fois et le reste, soit 911 élèves auraient davantage redoublé avant que certains n'abandonnent le système scolaire. La situation n'est pas meilleure au secondaire. En effet, sur 1000 élèves admis en classe de 6^{ème}, 5 seulement obtiennent le baccalauréat sept années plus tard sans redoublé, 12 l'obtiennent après une reprise de classe, 161 au terme de deux reprises, 11 après trois reprises et le reste, soit 811 élèves auraient trainé un long retard avant que certains d'entre eux ne désertent l'école. Au niveau de l'enseignement supérieur, 40 % d'étudiants reprennent ou triplent la première année avant de décrocher ou de s'orienter dans une autre filière d'études.

Graphique 4 : Répartition des élèves en fin de scolarité primaire en fonction du nombre de redoublements

Graphique 3.41: Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements



Source : PASEC, 2019

Le Gabon est le deuxième pays après le Burundi (23,4%), qui concentre la plus faible proportion d'élèves parvenus en fin de scolarité primaire sans avoir redoublé, avec 28,5%. Ce pourcentage est légèrement inférieur en ce qui concerne les élèves ayant redoublé une seule fois durant leur parcours primaire, avec 27,3%. Cependant, la tendance s'inverse radicalement au niveau de ceux qui ont redoublé deux fois et plus de deux. Le Gabon passe ainsi des derniers rangs aux premiers rangs avec respectivement 22,7% et 21,5%. Le plus marquant est de constater qu'entre le nombre d'élèves n'ayant jamais redoublé et le nombre de ceux qui ont redoublé une fois, deux fois et même plus, il n'y a pas d'écart significatif. Tous les taux sont au-dessus de 20%.

Le redoublement est si présent dans le système éducatif gabonais que cette réalité influence directement la perception des élèves et étudiants en ce qui concerne les réformes prises sur le système éducatif. Nous allons montrer ce lien en nous intéressant par exemple, aux conditions d'attribution des bourses universitaires au Gabon qui rendent compte de l'état de retard scolaire qui caractérise le système éducatif gabonais.

1.1.1. Lien entre les modalités d'attribution de bourses universitaires et l'âge avancé des bacheliers

Jusqu'en 2010, le critère d'âge pour prétendre à une bourse d'études universitaires était 21 ans au plus, âge qui est déjà largement en dessus de la moyenne qui est de 18 ans. Au lendemain des états généraux de l'enseignement de 2010, le gouvernement a levé le verrou de l'âge pour obtenir la bourse après l'obtention du baccalauréat. Tous les élèves ayant obtenu le baccalauréat peu importe l'âge et peu importe la moyenne étaient prédisposés à obtenir une bourse d'études supérieures. En 2018, une nouvelle réforme fixait désormais cet âge à 19 ans au maximum au moment de la demande. Suite à cette décision, des milliers d'élèves sont descendus dans les rues des principales villes du pays pour s'opposer à ce décret modifiant les règles d'attribution des bourses, sachant que la majorité arrive à l'université après 20 ans (Gabon Média Time, 2019).

Face aux multiples manifestations lycéennes et étudiantes contre le nouveau projet de décret restreignant les conditions d'attribution des bourses prises en charge par l'État gabonais, le gouvernement a finalement concédé à l'annulation de cette réforme. Lors du conseil des ministres du 29 avril 2021, Patrick Mouguiama Daouda alors ministre de l'enseignement supérieur avait annoncé un projet de changement des conditions d'obtention

de bourse au Gabon : « ...Si vous voulez suivre une formation dans l'enseignement général, il faudra avoir 10 de moyenne, et être âgé de 22 ans au maximum pour bénéficier de la bourse. Si vous voulez suivre une formation dans l'enseignement technique et professionnel, il faudra avoir au maximum 24 ans à l'obtention du Bac ».

Ainsi, toutes ces décisions ministérielles et les contestations qui en découlent nous renseignent donc sur l'ampleur du retard scolaire au Gabon et notamment sur l'âge d'obtention du baccalauréat qui pose un véritable problème (Jeune Afrique, 2019).

1.1.2. Age moyen d'obtention du baccalauréat stagnant et élevé

Selon un diagnostic du système éducatif au Gabon, l'âge des candidats qui se présentent au baccalauréat est défini par la différence de millésime entre l'année d'observation et l'année de naissance, à la date du 31 juillet de l'année de présentation à l'examen (DGEC 2012).

Tableau n° 1 : Evolution de l'âge moyen des candidats au baccalauréat

Années	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Moyenne
candidats	22.58	22.68	22.50	22.64	22.65	22.64	22.65	22.67	22.66	22.48	22.52	22.61 ⁹

Source : DGEC, 2012.

L'arrêté n° 001809 du 10 août 2005 instaure « la réduction de la scolarité primaire de six à cinq ans ». Aussi la nouvelle loi d'orientation adoptée en 2012 rend l'école pré-primaire obligatoire sur l'ensemble du territoire national pour tous les enfants âgés de 3 à 5 ans (Makaya, 2021).

Normalement un enfant qui entre au CP à l'âge de 6 ans devrait à l'issue de douze années (5 ans de primaire + 7 ans de secondaire) y sortir, titulaire de son baccalauréat à l'âge de 18 ans. Cependant, le tableau ci-dessus montre qu'au Gabon, cet âge moyen de passage de baccalauréat est de 22,6 ans, soit 4,6 ans de plus que l'âge normal. Sans tenir compte des entrées tardives à l'école, on peut donc déduire qu'en général, les lycéens

⁹ Les données concernant le nombre de bachelier par tranche d'âge (que nous verrons dans les pages suivantes) montrent que l'âge moyen de présentation au baccalauréat au Gabon n'a pas beaucoup évolué. La tranche d'âge la plus représentative est celle des 20-24 ans.

gabonais se présentent au baccalauréat après avoir redoublé quatre fois au minimum entre la première année primaire et la terminale.

Si la réduction du redoublement en France a fortement influencé la baisse du retard scolaire, au point que cette problématique n'intéresse quasiment plus les chercheurs (les dernières grandes enquêtes remontent à près de 10 ans, notamment celles de Pillet, 1969 ; Murat, 2009 et 2014), au Gabon en revanche, les décalages d'âge et d'acquis entre les élèves qui ont beaucoup redoublés et les autres constituent encore un véritable problème qui dans bien de cas peut conduire au décrochage scolaire chez certains élèves.

I.2. Aperçu du décrochage scolaire selon les pays

Selon une étude réalisée par le CNESEO (2017), environ 450 000 jeunes français en 2016 âgés de 18 à 24 ans sont non-diplômés ou soit ne possèdent que le diplôme national du brevet, et n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines (DEPP-INSEE). En 2015, 9,3 % des jeunes de 18 à 24 ans en France ont quitté leurs études initiales sans diplôme ou avec seulement le brevet des collèges, soit 494.000 jeunes. En 2005, ces chiffres s'élevaient à 620.000 jeunes. Ainsi, bien qu'on constate une régression des taux de décrochage en France le phénomène reste d'envergure.

Le taux de sortants précoces enregistré dans l'ensemble de l'Union européenne (UE, 2008), est de 11,0 % en 2015. Les pays européens ont tous vu le taux de décrochage scolaire diminué au cours des dix dernières années. Le Portugal avait le taux le plus élevé en 2005 (38,4%) ; il l'a presque divisé par 3 en 2015 (13,7%). L'Italie, la Roumanie, Malte et l'Espagne ont également vu ce taux diminué, mais gardent encore entre 15% et 20% de décrocheurs.

Au Gabon, le Recensement Général de la Population et du Logement (RGPL, 2013) estimait le taux de décrochage scolaire à 4,5%. Dans une étude réalisée en 2016 par la Direction Générale des Œuvres Scolaires (DGOS) et le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF), on constate que ce taux a largement augmenté. Ainsi, les données recueillies dans les différentes provinces du Gabon montrent que la province de l'Ogooué-Ivindo est celle qui enregistre le plus fort taux de décrochage avec 16,7%, tandis que la Nyanga enregistre le taux le plus faible avec 5,5%. Parmi les provinces les plus touchées par le phénomène, l'on cite la Ngounié (13,7%), l'Ogooué-Maritime (11,7%), le Moyen-Ogooué

(11,6%), l'Estuaire et le Haut-Ogooué (11,4%). L'Ogooué-Lolo (9,9%) et le Woleu-Ntem (8,1%) sont les provinces les moins impactées (Gabon Review, 2017)

Le décrochage scolaire demeure donc l'une des principales problématiques qui affecte les systèmes éducatifs de nombreux pays. Le cas de la France est assez éclairant car en dépit de la baisse considérable du redoublement, on constate pourtant que le taux de décrochage reste conséquent. Raison pour laquelle beaucoup de chercheurs s'intéressent encore à cette problématique (à l'exemple de Ferréol, 2020 ; Bernard, 2017 ; Broccolichi, 2000, 2004, etc.). Et on verra plus loin en quoi ces travaux nous conduisent à penser que la variable principale à mettre en avant pour expliquer le décrochage scolaire n'est pas tant le « redoublement » que les difficultés scolaires éprouvées et qui paraissent insurmontables quand elles ne sont pas régulées. On verra aussi en quoi la signification et les effets du redoublement peuvent fortement varier selon les propriétés des systèmes d'enseignement considérés. Au Gabon, le redoublement est encore considéré comme indicateur de difficultés ; mais en France notamment où des consignes très strictes visent à fortement réduire la fréquence des redoublements depuis plusieurs décennies, le non-redoublement ne garantit pas du tout une absence de difficultés (Broccolichi et Larguèze, 1996).

I.2.1. Définition du décrochage scolaire

Le phénomène de décrochage est intimement lié à celui d'interruption d'étude. Selon Hugon (2010, p.36) « *le décrochage désigne les élèves qui se désengagent des tâches scolaires au point, pour une partie d'entre eux, de quitter l'école avant d'avoir achevé leur cursus* ». Bousseuil (2008, p.7) assimile le décrochage avant tout à un processus et non à un résultat, qui conduit à l'interruption d'une formation avant la fin du cycle dans lequel le jeune s'était engagé – a fortiori sans l'obtention de la certification associée ; ou avant l'âge de fin scolarité obligatoire.

Le rapport précité (DEPP, 2004) met en évidence la complexité liée à la définition du décrochage : « *La terminologie utilisée fluctue et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. [...] Que désigne, au juste, l'appellation de "décrocheurs" ? Renvoie-t-elle simplement à "ceux qui cumulant les absences, ont quitté en chemin" ? Ne doit-on pas y associer également "ceux qui, après un échec à l'examen terminal d'un cycle, ne persévèrent pas" et prennent délibérément leur distance avec leur établissement, "ceux qui sont expulsés" ou "échappent*

aux obligations légales" ? S'agit-il d'un "acte volontaire, pensé comme tel, et assez soudain" ou d'un "glissement progressif d'un jeune que plus rien ne retient" [dans le système] ? »

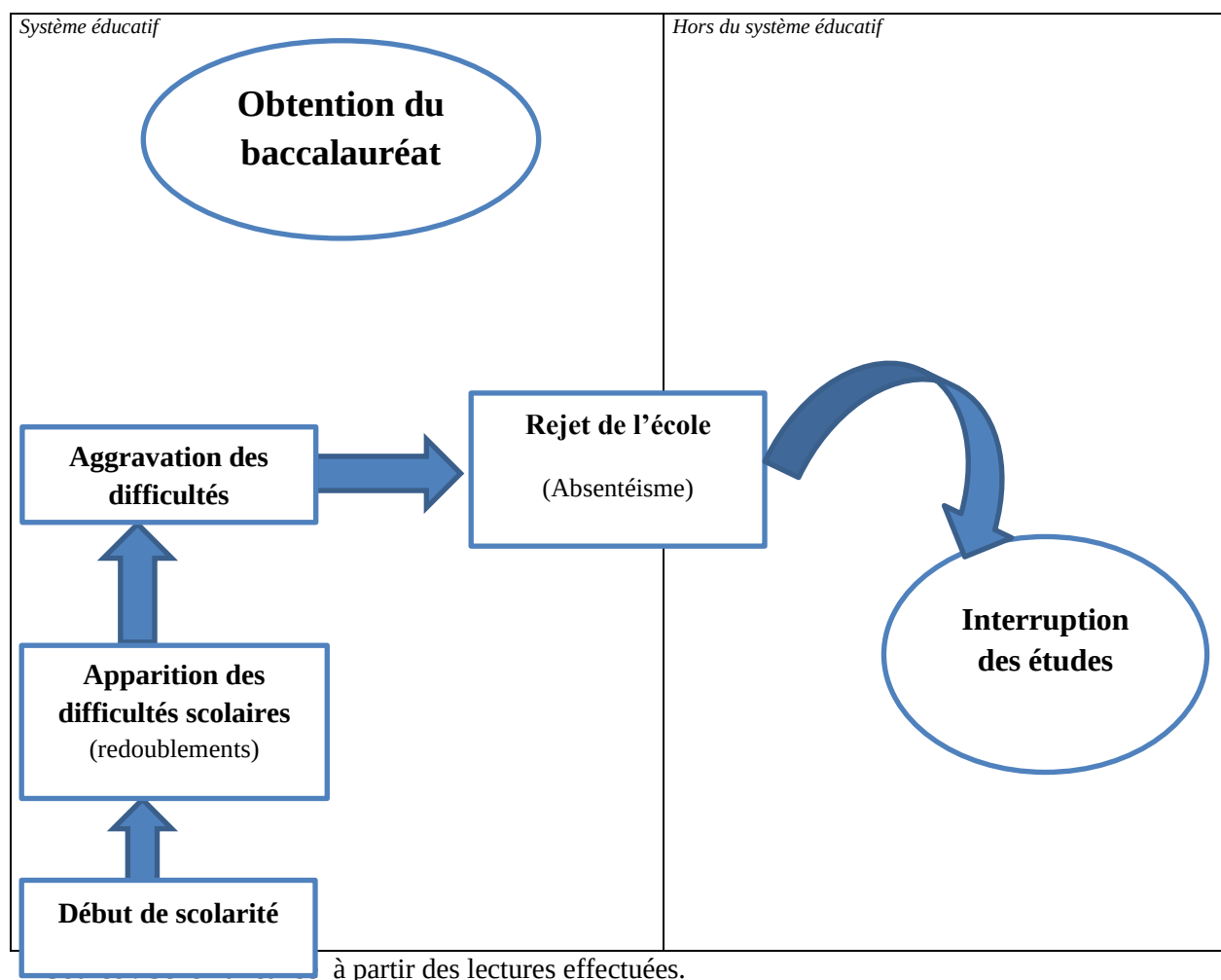
Le phénomène est d'autant plus complexe que le décrochage se manifeste de manière très diverse. On retiendra, à cet égard, une situation qui est, à la fois, manifestation mais aussi cause de décrochage : l'absentéisme dont on peut dire qu'il constitue généralement pour bon nombre d'élèves, une véritable « spirale de l'échec ». En effet, Selon Ferréol (2020) *l'absentéisme, s'auto-entretient parce qu'il est trop lourd de rattraper le retard pris ou parce qu'avec le temps il est plus coûteux de revenir (ne serait-ce qu'en raison de la sanction encourue). Dans ces conditions, pourquoi continuer à jouer le jeu [...] si on a le sentiment de n'avoir rien à y gagner, vu les handicaps accumulés ? »* Il s'agit là d'un phénomène important, en ce qu'il est, tout à la fois, révélateur et cause de décrochage ; mais on verra plus loin qu'en matière d'interruption d'étude, les raisons sont multiples et qu'on se situe, en l'occurrence selon Ferréol (Idem) « *au rebours d'explications mono causales et au carrefour d'interactions d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif, pédagogique et biographique* ».

I.2.2. Processus de décrochage scolaire

Le décrochage scolaire n'est pas un événement qui survient par hasard; mais il renvoie à un processus cumulatif, plus ou moins long, qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Les causes de décrochage scolaire sont multiples et ne sont pas les mêmes pour tous les décrocheurs. A chaque cas de décrochage correspond une association de facteurs spécifiques. Broccolichi souligne que « *Les situations de décrochages sont hétérogènes. Il n'y'a donc pas de spécificité marquée des décrocheurs, mais des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui favorisent les risques de ruptures* » (2000, p. 36). Bien que les situations de décrochage puissent varier, cependant la majorité des cas suivent le même processus.

Le graphique ci-dessous présente les différentes étapes qui vont intervenir dans le parcours scolaire et qui vont conduire certains à décrocher sans obtenir de diplôme.

Graphique n° 5 : Processus de décrochage chez les élèves en difficultés scolaires



L'individu intègre un système auquel il n'appartient pas au préalable puis petit à petit, il va commencer à s'en écarter jusqu'à se retrouver complètement hors. Son parcours scolaire suit donc une trajectoire descendante. La notion de « difficultés scolaires » apparaît donc très primordiale car pour certains, elle est considérée comme l'élément déclencheur du décrochage scolaire.

I.3. Difficultés scolaires précoces

Le point de départ du processus de décrochage relève des difficultés, soit de compréhension, de mémorisation, ou autres. L'élève ne parvient pas à maîtriser les codes utilisés à l'école (écriture, lecture, calcul, etc.) et cela le met dans une situation de faiblesse puis de détresse si ses difficultés non régulées s'aggravent (Bernard, 2017). Ces inégalités d'apprentissage sont perceptibles dès l'école maternelle qui « *tend de plus en plus à être*

considérée comme la première école... qui doit préparer les plus jeunes élèves à accomplir une scolarité de plus en plus longue » (Joigneaux, 2009, p.17). Raison pour laquelle, la prévention de l'échec scolaire est devenue une de ses préoccupations majeures depuis près d'une cinquantaine d'années.

La littérature sociologique présente différents facteurs inhérents aux difficultés scolaires des élèves. La majorité d'entre eux se réfèrent au milieu d'appartenance des élèves et mettent en avant la distance entre les codes utilisés à l'école et les codes hérités de la famille. Ainsi, la sociologie de la reproduction (Goux & Maurin, 1995 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Bernstein, 1971; Lahire, 1993, 1998; Thin et Millet, 2010) privilégie le poids du passé, en s'intéressant particulièrement aux déterminants familiaux et socioculturels. Elle considère que l'origine sociale et les rapports de classes constituent des déterminants majeurs des parcours scolaires.

Pour Bourdieu et Passeron (1964, 1970), le système éducatif exerce un rôle de sélection sociale aux dépens des enfants de classes populaires, sélection qui se traduit généralement par des redoublements, des déperditions et des échecs scolaires en général. Ils entendent expliquer les difficultés scolaires rencontrées par les élèves à travers leur socialisation familiale. Pour eux, les inégalités sociales de réussite scolaire et de cursus résultent des inégalités de répartition du capital culturel. Contrairement aux enfants de classes aisées, ceux des classes défavorisées (classes dominées) ne bénéficient d'aucun privilège pouvant favoriser leur réussite. Ces derniers, étant familiarisés à une culture très différente voire inadéquate à celle qui est transmise à l'école, sont donc objectivement pénalisés puis plus ou moins rapidement éjectés du circuit (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Fournier, 2008).

Bernstein (1975) a mis en lumière la manière dont le langage des élèves peut influencer sur leurs difficultés scolaires. Selon lui, l'institution scolaire a un code linguistique qui lui est propre et proche de celui de la classe bourgeoise, le « *code élaboré* » ce qui octroie un avantage aux enfants qui en sont issus (pré-initiés à ce code). Contrairement aux enfants de classes populaires initiés à un « *code restreint* » qui est dévalorisé à l'école. Cette distance culturelle et langagière est à l'origine des difficultés qu'ils peuvent rencontrer à l'école et qui leur confèrent moins de chances de réussite ultérieure.

Lahire (1993) va revisiter la question des inégalités sociales en considérant que le mode de socialisation scolaire qui prend place à ce niveau s'inscrit dans un univers qui est

fondamentalement un «lieu de culture écrite». *«L'originalité du travail de Lahire est de privilégier dans l'«héritage culturel» le rapport à l'écrit et donc de retravailler la notion trop synchrétique de handicap socio-culturel ; en fait, l'auteur emprunte beaucoup à Bernstein, adaptant les thèses de ces derniers à l'analyse du rapport «scriptural-scolaire» au langage et au monde »* (Duru-Bellat, 1994). Dans cette perspective, l'échec scolaire de certaines catégories d'enfants va être considéré comme une incapacité à maîtriser les formes particulières de relations sociales et le type de rapport à l'écriture valorisée à l'école.

1.3.1. Aggravation des difficultés et rejet de l'école

Les difficultés de ces élèves vont contribuer à les détourner de l'école s'ils ne bénéficient d'aucun accompagnement régulateur et/ou si la communication avec les enseignants est en quelque sorte parasitée par des stigmatisations et/ou des malentendus. Selon Broccolichi (2000), le statut d'élève nul, les remarques dépréciatives des enseignants et parfois les moqueries des autres élèves constituent autant d'humiliations que certains adolescents ne supportent pas. La psychologie fait référence à la phobie scolaire, c'est un symptôme commun à de multiples difficultés psychiques, de nature et de gravité variables. Selon Scharmann (2011), une chute des résultats scolaires peut être l'élément déclencheur de la fuite de l'adolescent, fuite toujours révélatrice d'une carence narcissique bien colmatée par l'adaptation scolaire. Se conjuguent alors à l'effraction pubertaire un accroissement du travail à fournir et de la difficulté intellectuelle ; des résultats moins bons peuvent, dès lors, être ressentis très douloureusement, voire comme une déchéance, chez certains adolescents, en particulier si leur scolarité fut facile jusque-là, et selon la représentation de l'école dans le mythe familial (Brandibas, 2007).

Le rejet de l'école amène donc l'élève à jongler entre le système et l'extérieur. Il ne trouve plus de sens à être à l'école même s'il peut être présent de temps en temps. Selon (Ferreol, 2019), la dévalorisation va entraîner un certain nombre de comportements « a-scolaires » que l'élève en difficultés va adopter : l'isolement pour certains et une montée de l'indiscipline, et l'absentéisme pour d'autres. Selon Glasman (2014), *« Difficultés scolaires et comportement peu conformes aux attentes de l'école s'intriquent, mais pas dans le sens souvent dénoncés : ce n'est pas tant parce que les élèves ont un comportement inadapté au travail scolaire qu'ils sont en échec, mais c'est au moins autant parce qu'ils sont symboliquement disqualifiés par leur échec qu'ils glissent progressivement hors de l'ordre*

scolaire ». Ainsi, les élèves se comportent mal en classe parce qu'ils se croient incapables de surmonter leurs difficultés.

1.3.2. Interruption des études

Après le dégoût de l'école, l'indiscipline, les élèves dont les difficultés scolaires n'ont pu être remédiées efficacement au sein du système scolaire ou de la famille vont généralement « démissionner » volontairement ou involontairement après une longue phase d'absentéisme (Broccolichi, 2000 ; Zafran et Berthet, 2014).

Plusieurs chercheurs ont voulu comprendre les facteurs qui conduisent les jeunes à quitter l'école précocement à l'heure de l'évolution des normes et de la menace du chômage. On s'intéressera à une partie des travaux de Broccolichi et Largueze (1996) qui met peu ou prou cette réalité en évidence. Bien que l'intérêt de cette recherche soit premièrement de comprendre des études de cas d'élèves qui illustrent la variété des conditions de scolarisation et des impacts des redoublements ou non, néanmoins, ils se sont intéressés aux jeunes sortis sans qualification du système éducatif moins de 5 ans après l'entrée au collège. En effectuant des comparaisons statistiques portées sur le grand panel des élèves rentrés en 6^{ème} en 1989, en collaboration avec les statisticiens de la DEPP (Jean-Paul Caille notamment) ils ont constaté que parmi les élèves entrés en 6^{ème} avec des acquis très faibles aux évaluations nationales de 6^{ème}, ceux qui redoublaient au collège interrompaient précocement leurs études environ deux fois moins souvent que les non-redoublants : *« Si l'on tient compte du niveau d'acquisition et de l'âge à l'entrée en 6e, l'abaissement de la fréquence des sorties précoces associé au redoublement au collège est encore plus marqué : ainsi, parmi les élèves arrivés en 6e avec deux ans de retard, 9 % de ceux qui redoublent au collège et 19 % de ceux qui n'y redoublent pas interrompent précocement leurs études ; de même, 11,5 % des redoublants et 28 % des non-redoublants pour les élèves ayant deux ans de retard et dont les performances aux épreuves nationales de 6e sont parmi les 10 % les plus faibles. Pour des raisons encore mal connues, le redoublement au collège paraît donc augmenter les chances de rester scolarisé, mais n'est pratiqué que pour une minorité des élèves les plus en échec »*. Il en ressort donc ici l'idée d'un effet protecteur du redoublement qui vient contredire et nuancer la thèse d'effets systématiquement négatifs des redoublements. Dans un article ultérieur, Broccolichi (1998) suggère que cet effet protecteur ne résulte pas seulement du temps supplémentaire accordé aux redoublants pour maîtriser des compétences nécessaires aux compréhensions et progrès ultérieurs, mais au moins en partie du fait attesté par les enquêtes de terrain qu'au

moment de faire redoubler ou non des élèves aux faibles acquis, les enseignants décident souvent de maintenir ainsi un an de plus au collège seulement ceux qu'ils estiment récupérables (et de ne pas faire redoubler les « irrécupérables » aux acquis très faibles et/ou au comportement problématique). Cette interprétation est cohérente avec le constat qu'ils font moins souvent redoubler les élèves se situant dans la tranche de 10 % la plus faible aux évaluations maths-français que ceux qui sont situés dans les deux tranches de 10 % situées juste au-dessus.

II. Persévérance scolaire comme alternative au décrochage scolaire

Pour le sociologue Frandji (2011), cette notion est une nouvelle manière de penser le décrochage scolaire dans la dynamique même de ce qu'est et peut être un parcours scolaire. Cette approche renvoie donc à l'idée du maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études (Legendre, 2005, p. 1023).

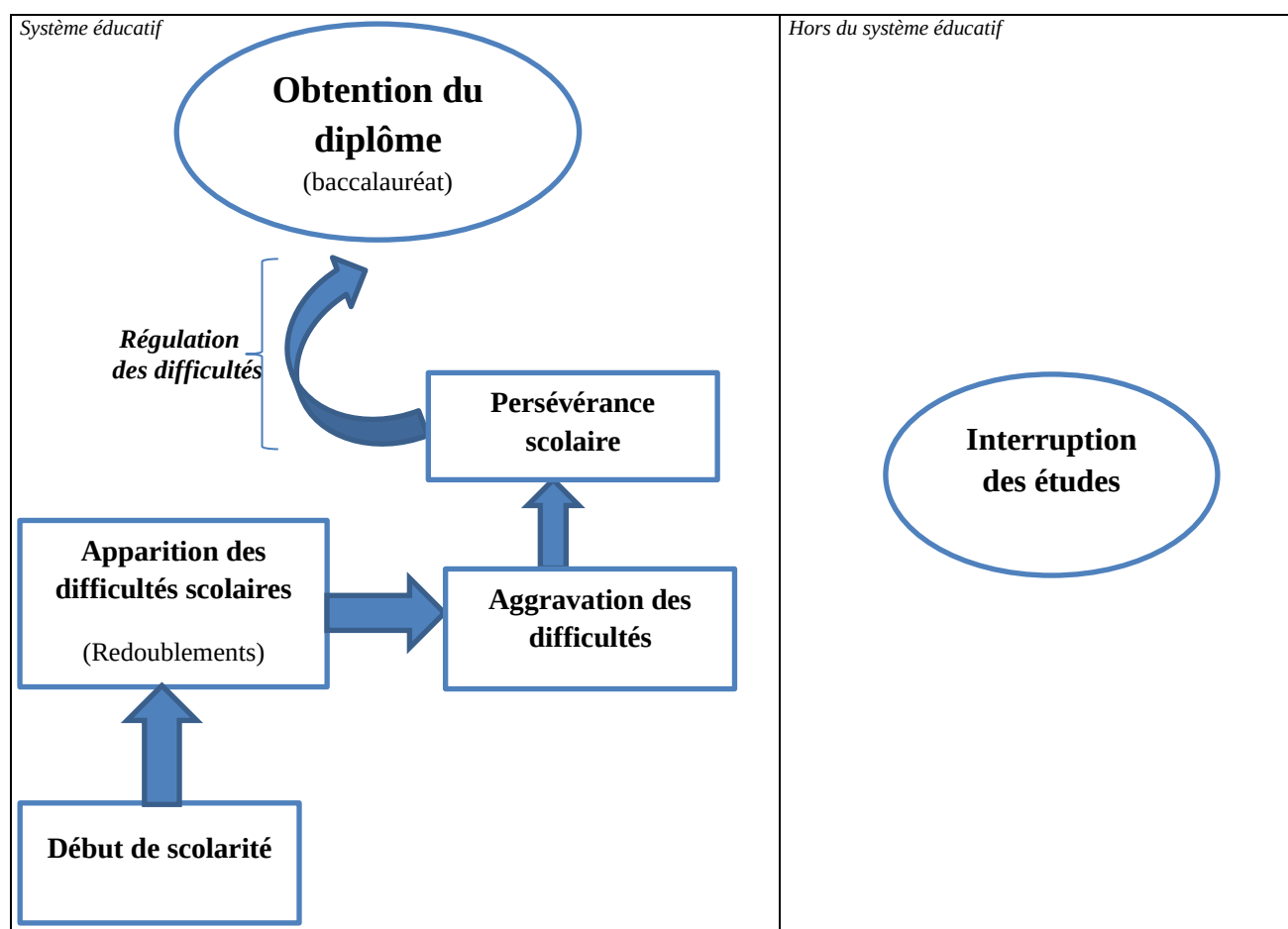
Depuis plusieurs années déjà, de nombreux programmes de réussite éducative se focalisent sur la notion de persévérance scolaire. En France, pour la première fois en 2015-2016, une semaine de la persévérance scolaire était organisée dans toutes les académies, et la notion est explicitement abordée dans la lettre de la ministre pour la rentrée 2016. La persévérance scolaire est alors définie de trois manières suivantes : premièrement comme « *la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.)* » ; deuxièmement comme « *le raccrochage* ». De ce point de vue, on pourrait qualifier de « persévérant » un raccrocheur qui a enfin décroché son diplôme (Rousseau et Bertrand, 2005). Et enfin comme « *la réinscription d'un individu (abandonnant, décrocheur) à un programme d'études après une période d'absence plus ou moins longue*¹⁰ ». La première définition rejoint celle du Québec avec l'idée de maintien de la scolarité. Elle est justement applicable lorsque le décrochage scolaire n'est pas encore intervenu. À l'inverse, les deux autres définitions ne prennent leur sens que lorsque le décrochage est déjà intervenu et on parle alors du retour en formation.

¹⁰ Ces définitions sont données par le CREPAS (Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire Saguenay-Lac-St-Jean).

II.1. Processus de persévérance scolaire

Tout comme nous l'avons vu pour le décrochage, le processus de persévérance implique des étapes fondamentales.

Graphique n° 6 : Conséquence de la persévérance scolaire sur la trajectoire des élèves en difficultés scolaires



Source : Schéma réalisé à partir des lectures effectuées.

Les difficultés scolaires sont donc à prendre en considération très rapidement lorsqu'elles apparaissent dans la scolarité d'un élève. C'est à partir de ce stade précis que le destin scolaire de l'enfant va se dessiner : soit il va persévérer ou soit il va jeter l'éponge.

La persévérance scolaire apparaît donc comme une phase centrale pour prévenir le décrochage scolaire. Elle conduit l'élève à se maintenir à l'école (sans renoncer) ou à y retourner (malgré les difficultés scolaires rencontrées). Toutefois, le maintien en classe ne permet pas à lui seul de surmonter les difficultés et de parvenir à l'obtention d'un diplôme.

L'élément qui va permettre à la persévérance d'avoir les effets escomptés est la régulation des difficultés scolaires.

Il y'a donc une distinction à établir entre d'une part la persévérance scolaire et d'autre part la régulation des difficultés. Dans cette perspective, la persévérance implique le fait que les élèves s'accrochent en classe alors que la régulation implique que les élèves progressent et surmontent leurs difficultés. C'est ainsi qu'au Québec la notion de persévérance scolaire est utilisée afin de mettre l'accent sur la ténacité et non sur la réussite (Gaudreault et al, 2018).

En psychologie on parle plutôt de résilience scolaire. Selon (Bouteyre, 2008, p.3), *« parler de résilience scolaire, c'est mettre en évidence une réussite scolaire qui apparaît en dépit des prédictions négatives des spécialistes ou de l'entourage de l'enfant. Etre en mesure de poursuivre une scolarité alors que l'adversité rencontrée par le sujet laisse prévoir un échec... »*. En étudiant l'évolution des élèves et étudiants qui ont été confrontés à multiples traumatismes dès le plus jeune âge (handicap physique ou intellectuel, maladie chronique, difficultés d'intégration d'origine affective, socio-économique ou culturelle, maltraitance, migration), Bouteyre a constaté que généralement ces derniers réussissaient scolairement grâce à certains facteurs de protection : un soutien particulier, souvent méconnu, apporté par des « tuteurs de résilience » que l'élève peut rencontrer très tôt et qui marquent de leur empreinte bénéfique toutes ses études.

II.1.1. Régulation des difficultés scolaires chez des élèves redoublants

Plusieurs questions se posent toujours au sujet de la pertinence du redoublement scolaire. Selon Draesland (2018), l'accent mis sur les études mettant en avant les effets négatifs s'est fait au désavantage des études moins nombreuses renseignant des effets positifs. Dans certains cas (certains systèmes scolaires, disciplines ou niveaux de scolarité, ou certains cas d'élèves) il en ressort finalement une image trop peu nuancée du débat scientifique sur ce sujet. Le réexamen de cette littérature a montré que la dénonciation trop schématique du redoublement est fondée sur des études méthodologiquement fragiles et des méta-analyses qui tendent à occulter les débats au sein de la communauté scientifique sur divers effets du redoublement. Par ailleurs les résultats des recherches plus récentes utilisant des méthodologies plus sophistiquées montrent que les études antérieures ont sous-estimé certains effets positifs du redoublement (dans certains cas notamment). Ces constats ont

obligé Crahay (2019) à nuancer ses conclusions quant aux effets cognitifs du redoublement. Bien qu'il reconnaisse que dans certains cas, on peut observer des effets positifs après une année redoublée, cependant il estime qu'on ne saurait le considérer comme une aide pour combler les difficultés des élèves mais plutôt comme un temps supplémentaire pour trouver des stratégies de remédiation. Selon lui, *«...Il faut se demander lesquels peuvent être « soignés » par la répétition d'une année scolaire entière. L'immaturité ? Les sous-estimations des enseignants dont sont victimes les répétants ? Le manque de soutien familial ? Les « ratés » dans les apprentissages scolaires qui auraient dû être réussis ?»*. Autant de réflexions pour mieux envisager la régulation des difficultés d'apprentissage.

Therriault, Bader et Lapointe (2011) vont décrire l'appréciation générale que des élèves québécois portent sur leur année de redoublement en matière de motivation scolaire. Les représentations recueillies (des filles et des élèves du primaire) indiquent que l'influence du redoublement ne semble pas toujours aussi négative. En effet, ces derniers décrivent un réel engagement après le redoublement, à travers des stratégies d'étude, le soutien des adultes et leurs relations avec les pairs (amis, camarades plus âgés ou plus jeunes).

De même Bergier et Francequin (2006) ont voulu comprendre comment des personnes en situation de délicatesse scolaire parvenaient à inverser la tendance. On y dénote par exemple des personnes qui ont redoublées deux ou plusieurs fois entre la maternelle et le bac mais qui ont obtenues contre toute attente un diplôme supérieur ou égal au second cycle de l'enseignement supérieur. A partir du récit de leurs histoires personnelles et familiales et de quelques questionnaires, les chercheurs ont ressorti plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer la réussite scolaire de ces personnes. Notamment le soutien reçu des enseignants rencontrés dans les classes passerelles) ou encore des parents, surtout ceux issus de classes favorisées qui pouvaient offrir de l'aide scolaire ou des répétiteurs. Le rebondissement de ces scolarités reléguées s'est donc accompagné de conditions spécifiques qui ont favorisées le traitement des difficultés et par la suite la réussite scolaire.

Dans une publication de 2000 où il réaborde le sujet des progrès cognitifs ou du décrochage des élèves entrés en 6ème avec de faibles acquis, déjà étudié avec Largèze en 1996 (cité dans cette thèse page 54) Broccolichi commence par rappeler qu'en contrôlant l'âge, l'origine sociale et les performances des élèves à l'entrée en 6^{ème}, les risques d'interruptions d'études sont deux fois moindres pour ceux qui redoublent d'après les comparaisons opérées dans le grand panel d'élèves de la DEPP. Puis il précise qu'en se limitant aux élèves scolarisés en Ile de France et en repérant ceux dont les résultats s'étaient

le plus améliorés entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, on ne trouvait que des élèves ayant redoublé ou des élèves qui avaient pu bénéficier d'un accompagnement dans leur travail scolaire en dehors de la classe durant leur scolarité au collège.

Ces recherches et d'autres encore (Marcoux et Crahay, 2008 ; Demarcin, 2016 cités par Crahay, 2019 ; Goos et al, 2013 cité par Galand et al. 2019) démontrent ainsi que la régulation des difficultés et les apprentissages des élèves sont influencés par des interactions dont ils peuvent bénéficier avec des personnes disponibles et compétentes les aidant à franchir certains obstacles qu'ils peineraient à surmonter sans aide. Ces constats sont en cohérence avec les travaux de Vygotski (1934) et Bruner (1983) sur l'importance de la médiation du langage dans le développement social et cognitif. Il en ressort que c'est par l'interaction au sein d'environnements socioculturels que les fonctions mentales élémentaires se transforment en processus et stratégies mentaux plus sophistiqués. L'enseignant où la personne qui interagit avec l'élève en dehors de la classe est dans cette perspective un médiateur qui favorise d'autant mieux les apprentissages qu'il parvient à intéresser et à étayer l'apprenant d'une façon ajustée aux difficultés qui risqueraient de le bloquer lors de la réalisation des tâches à effectuer pour apprendre. Bénéficier de ces stimulations et étayages lui permet ainsi de progresser « *à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans aide* » (Bruner, 1983), ce qui développe du même coup sa motivation et son autonomie.

L'accompagnement apparaît donc comme une condition nécessaire pour la réussite scolaire des élèves éprouvant de sérieuses difficultés (Kern, Fagley & Miller, 1998 cités dans Roland, 2015). Raison pour laquelle plusieurs systèmes mettent un accent particulier sur la formation des enseignants capable d'assurer les apprentissages de tous leurs élèves et la régulation des difficultés. C'est le cas du Ceará au Brésil, dont le programme initial «Programa Alfabetização na Idade Certa¹¹ » (PAIC) a favorisé une réduction extrême des inégalités scolaires (Mamede, Ribeiro, Broccolichi et Toledo Cruz, 2021). L'objectif de ce programme est de mieux assurer les apprentissages fondamentaux tout en réduisant les redoublements. Différentes démarches sont alors mises en œuvre. Elles visent notamment à homogénéiser l'offre scolaire en termes d'équipement et de personnel, avec « *un coordonnateur pédagogique entièrement déchargé dans chaque école...* ».

¹¹ Programme d'alphabétisation au bon âge.

II.1.2. Regard croisé sur la réussite tardive des lycéens redoublants

En plus des travaux de recherche effectués en France, une analyse des panels d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 et 2007, nous a également permis de constater le phénomène de réussite tardive. Bien que les pourcentages aient largement baissé depuis 1995, on observe encore des parcours d'élèves qui obtiennent le baccalauréat tardivement.

Tableau n° 2 : Nombre d'années passées dans l'enseignement secondaire selon le diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième (en %)

	Panel 2007				Panel 1995			
	Bacheliers G. T.	Bacheliers professionnels	CAP-BEP	Non diplômés	Bacheliers G. T.	Bacheliers professionnels	CAP-BEP	Non diplômés
1 an	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
2 ans	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2
3 ans	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	1,6
4 ans	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	8,6
5 ans	0,0	0,0	0,3	13,4	0,0	0,0	1,1	16,8
6 ans	0,1	0,1	23,6	24,1	0,0	0,0	16,9	22,3
7 ans	79,3	57,8	32,2	21,9	57,1	0,6	34,8	23,9
8 ans	18,6	35,8	23,3	17,9	31,1	34,1	23,6	14,6
9 ans	1,9	4,9	14,4	8,2	9,9	48,3	14,3	9,4
10 ans	0,1	1,3	5,0	2,1	1,8	16,0	5,6	1,9
11 ans	0,0	0,1	1,4	0,5	0,1	1,0	3,7	0,6
Durée moyenne de la scolarité secondaire	7,2	7,5	7,5	6,5	7,6	8,8	7,6	6,6

Source : MENJ-MESRI DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

Au regard de ces données, on observe qu'entre 1995 et 2007 le pourcentage d'élèves ayant obtenu le baccalauréat général et technologique, après 1 redoublement a baissé de 12,5%. En ce qui concerne ceux qui ont redoublé 2 fois, ce taux a baissé de 8%. En 2017, il n'y a plus que 0.1% de jeunes qui ont redoublé 3 fois avant d'obtenir un baccalauréat général et technologique.

Bien que minoritairement, on peut observer des cas d'élèves qui sont parvenus à décrocher leur baccalauréat avec néanmoins 1, 2, 3, voir 4 ans de retard. La faible représentativité de ces cas en France tend à les marginaliser. Ces cas d'élèves sont souvent considérés « d'atypiques » et font rarement l'objet de recherche.

Au Gabon en revanche, certains travaux de recherche (que nous analyserons dans les pages suivantes) nous présentent de manière implicite le phénomène de réussite tardive, bien qu'aucune étude scientifique ne s'y soit jamais consacrée.

Les données recueillies auprès de la Direction Générale des Examens et Concours (DGEC) du Gabon nous ont permis de dresser un tableau synoptique de l'évolution du retard cumulé entre le passage du BEPC et le Baccalauréat.

Tableau n° 3 : Retard cumulé entre le passage au BEPC et le passage au Baccalauréat

BEPC		Baccalauréat						
Session	Effectif	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2011	35533	3386 (9.52 %)	6164 (17.34 %)	4461 (12.55 %)	2590 (7.28 %)	1392 (3.91 %)	618 (1.73 %)	316 (0.88 %)
2012	34394		6082 (17.68 %)	7057 (29.51 %)	5127 (14.90 %)	2961 (8.60 %)	1422 (4.13 %)	606 (1.70 %)
2013	37797			5435 (14.37 %)	6930 (18.33 %)	4622 (12.22 %)	2340 6.19 %	1023 (2.70 %)
2014	35623				8610 (24.16 %)	9085 (25.10 %)	5538 15.54 %	2211 (6.20 %)
2015	33408					7864 (23.53 %)	7512 (22.48 %)	3997 (11.96 %)
2016	34553						7670 (22.19 %)	7570 (21.90 %)
2017	37306							11016 (29.59 %)

Source : DGEC, 2021

Si on s'intéresse uniquement aux premières sessions, on constate que :

Sur 35533 élèves qui se sont présentés à l'examen du BEPC en 2011, moins de 10 % se sont présentés au baccalauréat à l'heure 3 ans après. Ce pourcentage reste inférieur à ceux qui se sont présentés avec 1 an de retard (17.34 %) ou encore 2 ans de retard (12.55 %). Bien que minoritairement, on peut également observer des cas de lycéens qui se sont présentés au baccalauréat avec 5 ans et même 6 ans de retard.

De même dans les autres années (2012 et 2013) on peut observer des cas de lycéens qui se sont présentés au baccalauréat avec plus de 3 ans de retard. A partir de 2014, on remarque une évolution du pourcentage des bacheliers à l'heure.

Pour ne citer que ces quelques années, on constate qu'entre la 3^{ème} et la terminale, les élèves cumulent un retard qui va de 1 an à 6 ans, sans compter les autres classes (primaire et collège compris).

Au regard de ces différentes tendances et des données présentées ci-dessus (Cf. Graphique 3), on peut considérer qu'il est rare de rencontrer des bacheliers à l'heure au Gabon. Or l'âge de l'obligation scolaire au Gabon est fixé de 3 à 16 ans. Avec la refonte du cursus scolaire primaire et les autres dispositions mises en œuvre, il est fort possible qu'un élève se retrouve en 2^{nde} à l'âge de 14 ans. Cet épiphénomène n'est d'ailleurs perceptible que dans certains établissements de renom de Libreville, où le redoublement est exceptionnel: lycée d'Application Nelson Mandela, le Prytanée militaire, etc. En général, les lycéens gabonais sont âgés de 19 ans et plus.

II.2. Discussion sur la définition de la réussite scolaire tardive

L'absence d'une définition claire de la réussite scolaire pose un autre problème, celui de la distinction entre réussite et plusieurs concepts qui lui sont assez proches tels que la réussite éducative, et parfois même la persévérance scolaire. Cette confusion autour du concept de réussite scolaire diminue encore la pertinence du concept de réussite académique. Roland (2015) et son équipe définissent la réussite académique comme « *la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus selon les normes, les usages et les décrets de son contexte éducatif validée par le jury de délibération. La réussite est donc ici définie comme une décision administrative* ». Cette réussite est à distinguer de la réussite éducative qui est un terme assez récent, apparu dans les années 2000 (Communier et Rouzeau, 2009). Selon le groupe INEDUC¹², la réussite éducative englobe différentes dimensions : « *elle peut renvoyer à des critères « scolaires » (les notes, les diplômes), mais elle est également constituée d'autres éléments, plus difficile à évaluer, comme le bien être, la confiance en soi, la sociabilité, l'épanouissement personnel* » (Dubet et Martuccelli, 1996 ; De Léonardis, Féchant et Prêteur, 2005). Elle requiert une approche individualisée et globale de l'enfant et du jeune scolarisé dans son environnement social, culturel, familial et territorial. « *Elle renvoie à une volonté de s'émanciper d'une approche trop scolaro-centrée des difficultés des enfants, en les abordant d'une manière plus*

¹² Le groupe INEDUC a travaillé, de janvier 2012 à octobre 2015, dans le cadre d'un programme financé par l'Agence Nationale de la Recherche et portant sur les inégalités éducatives et la construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie (acronyme INEDUC).

multidimensionnelle : l'idée étant qu'en cas de difficulté à l'école, il ne faut pas se focaliser seulement sur les difficultés scolaires, mais sur toutes les fragilités de l'enfant (sociales, familiales, psychologiques) » (INEDUC, 2018).

La définition que nous retiendrons est celle du CREPAS : « *la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours (...) Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire (...)* ». Le mot « tardif » quand à lui vient du latin classique *tardus* « qui tarde ». Selon le CNRTL (2012), le mot tardif représente ce qui se manifeste ou qui a lieu tard... Par déduction, la réussite tardive fait donc référence à des parcours qui s'achèvent plus tard que prévu.

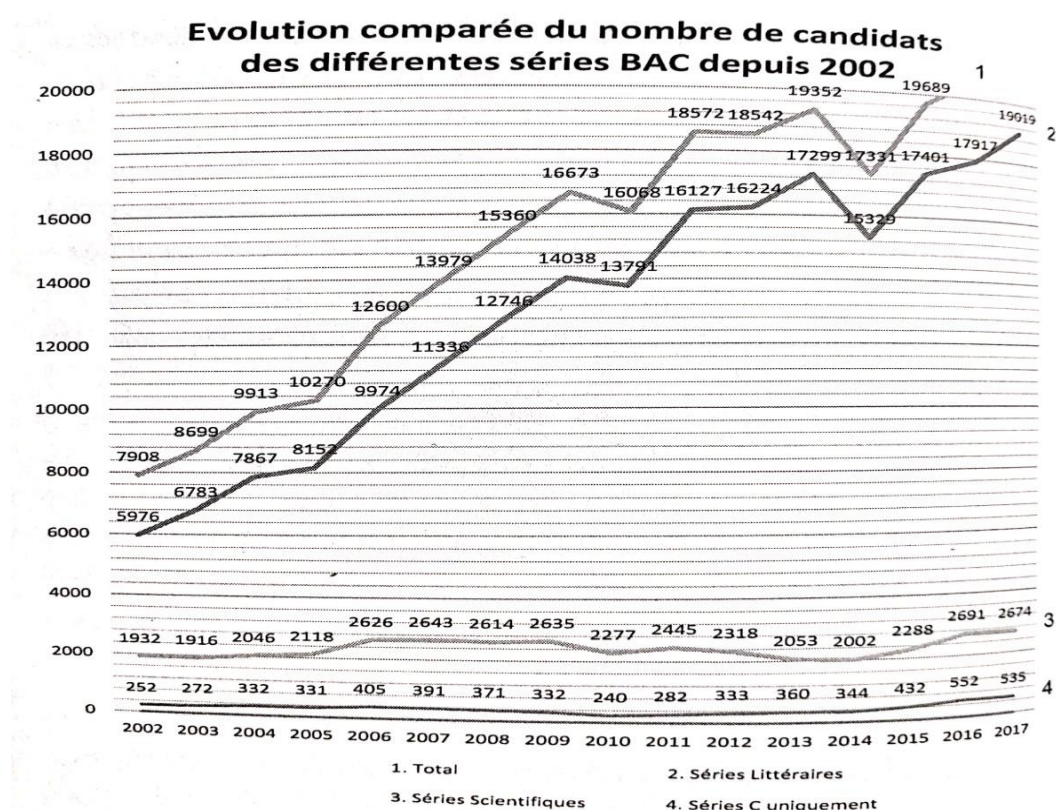
Cette expression a été employée par Bergier et Francequin (2006) pour désigner des parcours d'élèves retardés qui sont devenus surdiplômés. Ce terme nous semble également approprier pour qualifier les parcours d'élèves que nous étudions. Nonobstant toutes les difficultés qu'ils ont rencontrées, ils sont quand même parvenus à obtenir le baccalauréat. Pour notre recherche, la réussite scolaire tardive s'assimile donc aux élèves qui ont pu obtenir le baccalauréat général après de nombreuses expériences de redoublements.

Ces parcours nous servent donc de fils conducteurs pour ce travail de thèse car ils sont beaucoup plus à même de livrer leur expérience, la manière dont ils l'ont vécu et comment ils se sont en sortis. Pour cette raison, il incombe de porter un regard parallèle sur les données relatives au baccalauréat gabonais.

II.2.1. Aperçu des statistiques sur le baccalauréat au Gabon

Le baccalauréat est un diplôme national qui sanctionne la fin des études secondaires générales, technologiques et professionnelles, permettant ainsi aux jeunes d'accéder aux études supérieures. C'est le troisième diplôme du système éducatif gabonais, après le CEPE en fin de primaire et le BEPC en fin de collège (Endamne, 2011 ; Eyene, 2018).

Graphique n° 7 : Evolution du nombre de candidats au baccalauréat dans les différentes séries de 2002 à 2017



Source : Jean Eyene Bekale, SOS ! L'école en dérive, 2018.

Depuis plus d'une décennie, on a donc assisté à une augmentation des taux de participation au baccalauréat, bien que ces taux divergent d'une série à une autre. On observe une grande progression des candidats au niveau des séries littéraires (Courbe 2), ce nombre a été multiplié par 3 allant ainsi de 5976 candidats en 2002 à 19019 en 2017. Les séries scientifiques en général (courbe 3) et les séries C en particulier (courbe 4) n'ont pas connu de grande évolution en 15 années.

Ces données confirment les résultats de nombreuses études qui ont été réalisées sur l'orientation scolaire et le choix des filières scientifiques au Gabon (Nguema Endamne, 2003 ; Ngningone, 2019 ; Musamusavu, 2019 ; Maroundou, 2020), à savoir que les élèves gabonais s'orientent majoritairement dans les séries littéraires au détriment des séries scientifiques. Ce qui pourrait expliquer cette faible évolution au cours des 15 dernières années.

Mais si le taux de candidats a évolué, qu'en est-il alors du taux de réussite ?

Tableau n° 4 : Evolution du taux de réussite au Baccalauréat 2010-2021

Années	Taux de réussite
2010	34.51 %
2011	50.49 %
2012	48.66 %
2013	43.30 %
2014	54.52 %
2015	60.61 %
2016	47.61 %
2017	58.58 %
2018	61.96 %
2019	72.13 %
2020	65.82 %
2021	77.38 %

Source : Tableau effectué à partir des données issues de Média Time Gabon.

***Nous tenons à préciser que les taux d'admission prennent en compte les deux sessions. Les élèves ayant obtenu une note ≥ 10.00 sont admis d'office au premier tour. Le second tour est une session de rattrapage qui concerne les élèves ayant obtenu une note allant de 08.00 à 09.99.

Au regard de ces données on constate que les taux d'admission sont généralement évolutifs exceptées durant certaines années où la baisse est vraiment remarquable. Notamment en 2013 (43.30%) et en 2016 (47.61%). Les taux de réussite les plus appréciables s'enregistrent durant les années 2021, 2020 et 2019, soit respectivement 77.38 % ; 65.82 % ; 72.13 %. On ne saurait comment expliquer cette haute significative.

Tableau 5 : Obtention du baccalauréat selon la tranche d'âge¹³ et le sexe de 2010 à 2020

T. A.	10 à 14 ans			15 à 19 ans			20 à 24 ans			25 à 29 ans			30 à 34 ans		
Années	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
2010	0	0	0	687	480	1167	1670	2001	3671	280	294	574	11	30	41
2011	0	0	0	1040	707	1747	3058	3155	6213	594	645	1239	25	27	52
2012	2	1	3	1100	667	1767	3229	3279	6508	672	705	1377	34	26	60
2013	0	1	1	1476	934	2410	3486	3562	7048	665	738	1403	57	37	94
2014 ¹⁴	0	0	0	641	371	1012	2945	2837	5782	936	1035	1971	66	50	116
2015	0	1	1	1624	953	2577	3873	3474	7347	874	889	1763	60	31	91
2016	0	1	1	1697	1027	2724	3685	3914	7599	828	805	1633	79	43	122
2017	0	1	1	1785	1049	2834	3858	3773	7631	981	904	1885	81	53	134
2018	1	1	2	1968	1271	3239	4162	4163	8325	1181	1173	2354	102	54	66
2019	0	0	0	2449	1348	3797	5140	4368	9508	1592	1321	2913	168	70	238
2020	0	2	2	2966	1694	4660	5062	4855	9917	1123	1106	2229	135	78	213
Total	3	8	11	17433	10501	27934	40168	39381	79549	9726	9615	19341	818	499	1317

Source : Réalisé à partir des données de la DGEC

*Ces données prennent en compte les bacheliers du 1^{er} et du 2nd tour (ceux qui l'ont obtenu d'office avec une moyenne ≥ 10 et ceux qui l'ont obtenus par admissibilité, après le repassage à l'oral).

N'ayant pu obtenir des données spécifiques sur la persévérance scolaire au Gabon, la variable « tranche d'âge » nous permet donc de mesurer l'impact du redoublement en termes de durabilité.

¹³ Les tranches d'âges retenues par la DGEC sont conformes à la classification de la forme générale du 22 mai 2007 de la république du Canada. Cette grille a été adaptée à la réalité gabonaise.

¹⁴ Les résultats de l'année 2014 restent assez ambigus parce que l'examen ne s'est pas déroulé comme les autres années. En effet, suite à une réforme du ministre de l'éducation nationale en vigueur à cette période, Séraphin Moundounga, le baccalauréat a été organisé en deux parties. L'organisation de la première partie (baccalauréat 1) s'est déroulée en classe de 1^{ère} et la seconde partie (baccalauréat 2) en terminale. Lors d'une audition à l'assemblée nationale le 27 novembre 2013, il en explique les raisons suivante : «pour amorcer l'allègement de la surcharge d'épreuves au Baccalauréat, qui causait inutilement le stress aux candidats, les conclusions des Etats Généraux ont préconisé qu'une partie des épreuves, en rapport avec les disciplines accessoires de chaque filière, fasse l'objet d'un élagage en fin de classe de Première, sous forme de Baccalauréat 1. Ce qui permet aux enseignants et aux élèves de se concentrer sur les disciplines fondamentales de chaque série, pour approfondir leurs connaissances et leurs compétences dans ces disciplines qui vont être déterminantes pour leurs études supérieures et leur vie professionnelle, tout en maximisant leurs chances de réussite au Baccalauréat avec une bonne mention» (Gabonreview, 2014). Ainsi, après les résultats, il était assez difficile d'établir des statistiques fiables, nous a informé l'agent de la DGEC.

Durant les 10 dernières années, on peut observer que le nombre de lycéens âgés entre 20 et 24 ans qui sont devenus bacheliers (après avoir logiquement redoublé entre 2 et 6 fois au maximum) est presque trois fois supérieur au nombre de lycéens âgés entre 15 et 19 ans qui sont devenus bacheliers généralement à l'heure ou après un redoublement¹⁵). Nous observons également une grande proportion de lycéens devenus bacheliers après sept à onze redoublements (soit 19341 bacheliers âgés entre 25 et 29 ans). Ces données également confirment que la réussite tardive n'est pas un épiphénomène mais bien une réalité de la société gabonaise.

II.2.2. Intérêt sociologique de l'analyse de la réussite scolaire tardive au Gabon

La littérature gabonaise recèle de ressources assez denses sur les performances scolaires d'élèves (Matari, 1999, 2020 ; Akoué, 2007 ; Demba, 2015, etc). Les recherches effectuées, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives se sont principalement intéressées aux différents facteurs responsables de l'échec ou du redoublement scolaire.

Demba (2015) met en avant deux dimensions pour expliquer le phénomène du redoublement scolaire au lycée Paul Indjendjet Gondjout de Libreville, à savoir l'expérience personnelle des élèves et les pratiques pédagogiques. Selon lui, toutes les activités parascolaires des élèves (les travaux familiaux, les activités sociales, les amitiés avec des non-scolarisés etc.) et les méthodes d'enseignement adoptées par les enseignants (lourdeur des cours, bâclage des cours, manque de conseils, etc.) peuvent influencer négativement les performances scolaires des élèves.

Pour Akoué (2007) les facteurs prédictifs du redoublement des filles en 3^{ème} sont : l'âge avancé et l'expérience du redoublement antérieur. Ainsi, ceux qui sont susceptibles de redoubler la classe de troisième, ce sont les élèves qui se situent entre 16-18 ans et 19 ans et plus. Il en est de même pour ceux qui ont déjà redoublé dans les classes antérieures.

Kouete Nguema (2011) présente le dysfonctionnement des transports urbains à Libreville comme une cause de déperdition scolaire chez certains collégiens et lycéens, en particulier chez ceux qui résident dans les quartiers sous-intégrés. Selon elle, ces derniers connaissent plusieurs difficultés pour se rendre à leurs établissements (qui sont très éloignés

¹⁵ Nous calculons ces estimations de redoublement en fonction de l'âge normal d'obtention du bac qui est 18 ans.

de leurs domiciles) à cause de l'insuffisance des moyens de transport et aux voies d'accès. Cette inadéquation entre la demande de transport scolaire et l'offre de transport a des répercussions considérables sur le rendement scolaire de ces élèves issus de familles populaires et qui habitent dans des quartiers périphériques et sous-intégrés de la capitale gabonaise.

Ces recherches sont donc très limitées quant à la compréhension de notre problématique car elles ne présentent que des causes. D'autres encore rendent compte des processus (y compris des bifurcations et incidents ou épisodes critiques) ayant pu concourir à la mise en échec de l'expérience scolaire d'un élève (Demba, 2011). Pour le chercheur, l'échec scolaire peut être éclairé à partir du sens que l'élève construit dans son rapport aux enseignants et enseignantes.

L'une des recherches qui met peu ou prou en exergue la réussite paradoxale au Gabon est celle de Matari (2020). La chercheuse a analysé la réussite scolaire des collégiens et lycéens résidant dans des quartiers populaires de Libreville. A partir des caractéristiques de ces quartiers, elle met en corrélation deux facteurs pour essayer de comprendre la motivation scolaire des jeunes y résidant: la construction des habitations (en majorité précaires) et les nuisances sonores (causées par la prolifération des commerces et bistrots). Son objectif est de comprendre comment des élèves étant soumis à de telles conditions (prédisposant à l'échec) peuvent-ils réussir ? Elle explique cette réussite à partir des ressources mobilisées par les familles autour d'un projet, celui d'insertion professionnelle. Sur 30 élèves interrogés, seulement 7 n'ont connu aucun redoublement, 10 ont redoublé une fois, 4 ont redoublé deux fois, les 9 autres ont redoublé entre trois fois et plus de quatre fois. Cette étude nous semble originale et pertinente parce qu'elle met implicitement en avant l'idée de persévérance scolaire, toutefois la particularité de notre étude est qu'elle s'intéresse davantage aux différentes conditions (familiale, sociale, scolaire, etc.) qui sous-tendent la régulation des difficultés scolaires chez des élèves redoublants, les conduisant ainsi à l'obtention du baccalauréat.

Dans la mesure où aucune étude publiée jusqu'à ce jour ne s'est intéressée à cette problématique de la persévérance scolaire d'élèves gabonais qui finissent pas obtenir un baccalauréat en dépit de nombreux redoublements, l'enquête présentée dans les chapitres suivants est donc la première du genre au Gabon. C'est donc en vue de contribuer à une

meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite tardive qu'on s'intéresse, dans cette recherche, à l'expérience scolaire des anciens redoublants.

Conclusion

L'analyse des modèles nordiques et français sur la baisse du redoublement nous a permis de comprendre que les politiques éducatives doivent associer la réflexion concernant la réduction du redoublement à celle de la remédiation des difficultés des élèves. Car si rien n'est fait dans le système scolaire pour aider efficacement les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires, elles risquent fort de s'aggraver lors du passage en classe supérieure si l'entourage personnel et familial de l'élève n'est pas en mesure d'assurer un minimum d'étayages, en particulier dans le cas des mathématiques qui donnent lieu à des formes spécifiques de décrochage cognitif (Broccolichi, 2018). Ces problèmes se posent en France et bien plus sérieusement encore au Gabon où les taux de bacheliers restent faibles et où la plupart des bacheliers ne le deviennent qu'après de multiples redoublements, comme nous venons de l'observer. Des recherches ont déjà bien cerné divers facteurs explicatifs des dysfonctionnements du système gabonais et des nombreuses et graves difficultés des élèves (Quentin de Mongaryas, 2014 et 2017) tandis que d'autres ont analysé leurs performances scolaires et ce qui poussent les élèves à renoncer aux études longues (Matari, 1999, 2020 ; Akoué, 2007 ; Demba, 2008, 2012 ; Kouété, 2011). Mais les questions soulevées par la persévérance scolaire des fractions d'élèves qui deviennent bacheliers tardivement nous paraissent mériter d'être étudiées davantage pour mieux cerner les facteurs en jeu, et notamment les propriétés des conditions de scolarisation permettant à ces élèves de persévérer en dépit des difficultés et redoublements puis de progresser jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat.

Notre objet de recherche étant ainsi délimité dans ses grandes lignes après avoir discuté divers outils d'analyses pouvant nous aider à l'étudier, nous allons maintenant expliciter conjointement les questions et hypothèses inspirées par nos premières explorations et certains choix méthodologiques et stratégies d'enquête en partie imposés par les problèmes de faisabilité et d'accès aux données, dans un contexte de recherche quelque peu parasité par la crise sanitaire.

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Introduction

Plusieurs lectures nous ont aidée à appréhender le processus par lequel des élèves en difficultés persévèrent jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat. Ainsi nous avons mis en évidence la corrélation entre persévérance scolaire (maintien en dépit des difficultés), régulation des difficultés (traitement des difficultés) et réussite scolaire (obtention d'un diplôme). Dans cette perspective, il importe de choisir aussi une démarche méthodologique permettant de mieux cerner certains contours de ce processus chez des lycéens multi-redoublants qui deviennent bacheliers au Gabon.

Notre choix s'est ainsi porté sur une démarche qualitative par étude de cas, ce qui se justifie au Gabon. Pour essayer de pallier à l'absence de bases de données pertinentes, caractérisant les élèves sur les plans familiaux, sociaux, scolaires, etc., nous avons procédé à des entretiens plus ou moins approfondis.

Ce chapitre présente donc premièrement nos questionnements concernant la persévérance des bacheliers tardifs gabonais. Ensuite les hypothèses formulées et le procédé empirique adopté pour les vérifier ou les rectifier. Enfin le dernier point présentera de façon détaillée le profil socio-scolaire des persévérants interrogés.

I. Construction du modèle d'analyse et cadre théorique

I.1. Questions de départ

Toute recherche débute par un questionnement clair. Dans son analyse de la persévérance scolaire, Zakhartchouk (2019) énonce qu'« *il ne suffit pas d'embarquer les élèves sur le navire de l'apprentissage, il faut éviter aussi qu'ils débarquent en cours de route, qu'ils se mutinent parce qu'ils ne voient pas assez tôt la Terre des Indes promise par leur amiral qui les exhorte à la patience, qu'ils éteignent la flamme qu'on a eu du mal à allumer. Il s'agit bien de faire durer motivation et mobilisation, donc de persévérer* ». Il emploie un langage imagé pour aborder la notion de persévérance scolaire dans un sens plus large : qu'est-ce qui permet d'inscrire les apprentissages dans la durée, d'encourager les élèves à poursuivre des efforts et à maintenir une attention forte quand les résultats ne peuvent pas être toujours immédiats ou rapides ? Cette interrogation rejoint à peu près la nôtre dans la mesure où notre premier objectif est de comprendre ***comment des lycéens en situation de difficultés persistantes (multi-redoublements) ont persévéré jusqu'à l'obtention du baccalauréat.***

Ainsi, nous distinguons deux phases bien précises : la phase de persévérance (en dépit des difficultés durables) et la phase de réussite ultérieure, en distinguant plus loin les cas où cette réussite est restée laborieuse (quand les redoublements se sont poursuivis jusqu'en terminale) et les cas où l'absence de redoublements au cours des dernières années de scolarité secondaire semble indiquer de bien plus nets progrès ou autrement dit une bien plus nette régulation de leurs difficultés. Cependant avant de nous y intéresser, nous ferons d'abord un détour sur la phase associée aux difficultés rencontrées.

Nos questions sont donc les suivantes :

- **Question 1 :** « Pourquoi ces lycéens multi-redoublants ont-ils éprouvé des difficultés parfois si durables ? » Il s'agira d'identifier les principaux facteurs associés aux phases où ces difficultés se sont manifestées sous forme de redoublements répétés en tenant compte aussi de leurs façons d'évoquer et d'expliquer ces difficultés.
- **Question 2 :** « Qu'est-ce qui leur a permis de néanmoins persévérer (au lieu de se résigner et de renoncer à poursuivre leur scolarité) alors que certains éprouvaient des

difficultés durables rendues flagrantes par leurs redoublements et alors que leur réussite était donc très incertaine ? »

- **Question 3 :** « Qu'est-ce qui leur a permis de progresser plus ou moins nettement jusqu'à l'obtention du baccalauréat, ou autrement dit de réguler (dépasser ou au moins atténuer) les difficultés éprouvées antérieurement ? »

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre tout au long de cette recherche.

I.2. Hypothèses de recherche

Selon Quivy et Campenoudht, « *un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses* ». L'hypothèse se présente comme une réponse provisoire à la question de départ de la recherche, qui demande à être vérifiée ou rectifiée.

I.2.1. Rôle de la motivation sur la persévérance et la réussite scolaire

Selon Viau (1994), « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but...* ». De son côté Fenouillet (2016) définit la motivation comme « *une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action* ». Selon lui, cette force provoque quatre effets : _ le déclenchement d'un comportement ; _ l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ; _ l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ; et enfin _ la persistance du comportement dans le temps. Ces effets vont jouer un rôle important dans notre analyse de la persévérance scolaire.

La théorie de l'auto-détermination (Deci, 1980 ; Deci et Ryan, 1980, 1985) met en avant deux types de motivation : la motivation « extrinsèque » qui serait généralement associée à la phase de persévérance et la motivation « intrinsèque » qui est généralement observée chez certains après une nette amélioration des résultats scolaires. Selon Lachapelle

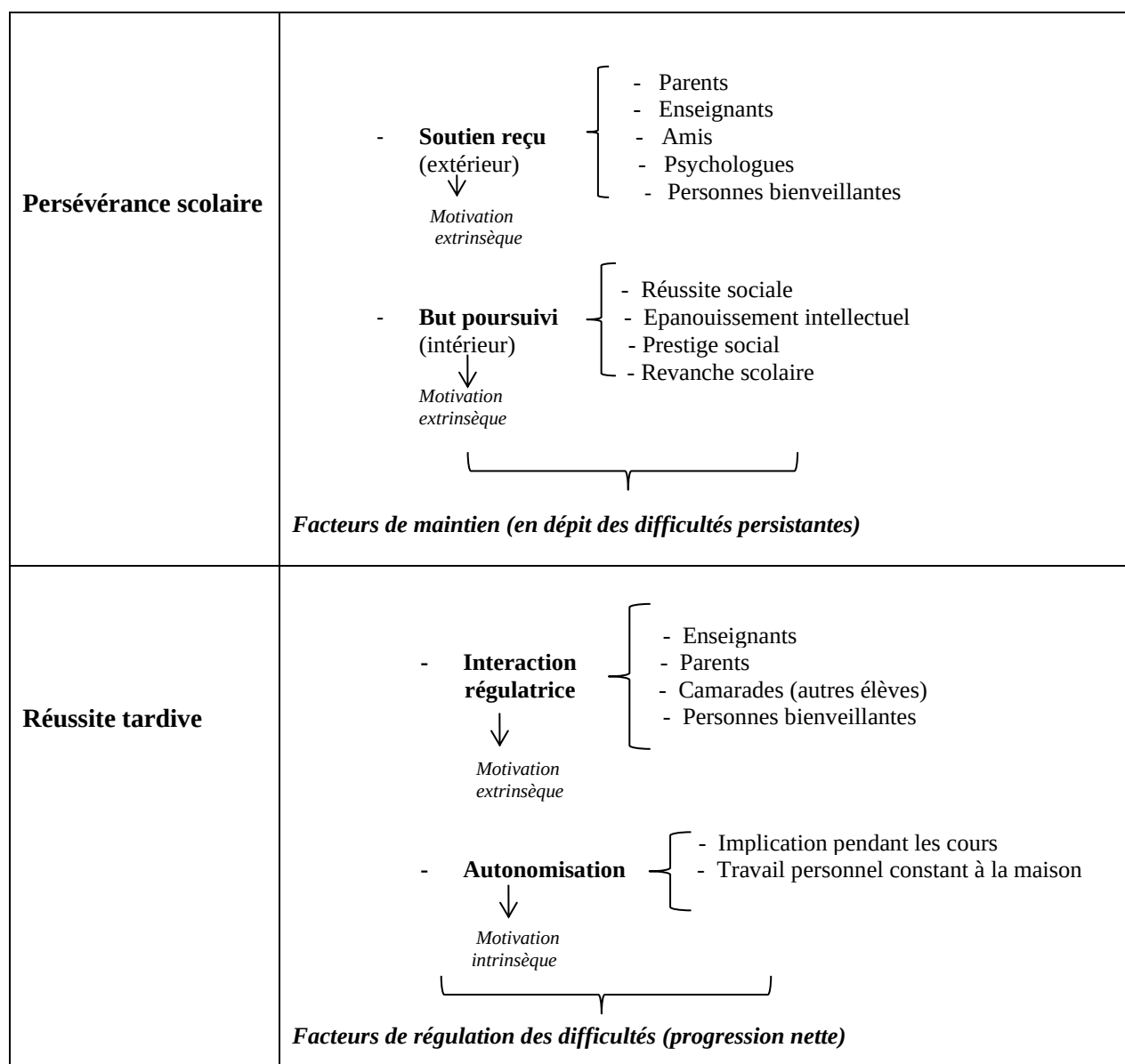
et al, (2022) « *La motivation extrinsèque réfère à des actions pratiquées non pas pour le plaisir qu'elles apportent, mais pour des raisons totalement ou majoritairement externes pour éviter une punition ou obtenir une récompense, ou encore en fonction d'une pression sociale ou pour obtenir l'approbation d'une tierce personne... En revanche, la motivation intrinsèque réfère à de la régulation où les actions sont réalisées uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu y trouve, sans attente de récompense externe en retour* ». Selon Fenouillet (1999) la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte. Une activité préalablement jugée intéressante par des élèves, peut perdre son intérêt lorsqu'elle est pratiquée sous la contrainte.

Ainsi dans cette recherche **la motivation** apparait comme le facteur général qui pousse un lycéen à se mobiliser dans le travail scolaire après plusieurs expériences de redoublements.

Nous allons maintenant répondre aux questions que nous nous sommes préalablement posées.

- Hypothèse 1 : ***Les difficultés éprouvées par les persévérants multi-redoublants sont liées aux conditions de scolarisation influencées notamment par le contexte familial et les particularités du système éducatif.***
- Hypothèse 2 : ***La persévérance scolaire (en dépit des difficultés) a été favorisée principalement par différentes formes de soutiens reçus de l'entourage et secondairement par la valeur attribuée aux bénéfices escomptés à l'obtention du baccalauréat.***
- Hypothèse 3 : ***La régulation des difficultés scolaires (souvent persistantes) a été favorisée par l'interaction avec des personnes compétentes et disponibles associée à de nouvelles occasions de progrès personnel jusqu'à la réussite au baccalauréat.***

I.2.2. Schématisation des hypothèses de recherche



I.3. Démarches d'enquête

Pour connaître les fréquences de parcours correspondant à des réussites tardives (et les principaux facteurs qui modulent ces fréquences), mais aussi comprendre les logiques et processus en jeu, nous nous sommes inscrite dans « la grande famille des méthodes dites "qualitatives" qui procèdent par étude de cas » (Bertaux, 2016). Les méthodes quantitatives peuvent toucher une large population sans pour autant analyser le problème en profondeur

alors que les méthodes qualitatives se concentrent plus sur une population limitée, qui suffit pour y voir beaucoup plus clair, pour saisir des « mécanismes générateurs ».

1.3.1. Libreville comme univers d'enquête

Capitale politique et administrative du Gabon, Libreville est la première ville du pays en nombre d'habitants, sa population est estimée à environ 869.773¹⁶ en 2023. Elle concentre donc le plus de population et par conséquent d'élèves et d'infrastructures scolaires et universitaires¹⁷.

1.3.2. Champs empiriques

Nos enquêtes se sont principalement déroulées au sein de trois établissements d'enseignement supérieur et de trois établissements d'enseignement secondaire.

1.3.2.1. Etablissements d'enseignement supérieur

La première université (la plus accessible également) dans laquelle nous nous sommes rendue est l'Université Omar Bongo (UOB). Cet établissement public créé en 1970 est situé dans la grande ville de Libreville, et accueille une grande partie des nouveaux bacheliers chaque année¹⁸. Elle se compose de deux facultés : la faculté de droit et des sciences économiques (FDSE) et la faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH). <http://www.uob.ga>

La seconde fait référence à l'Université de Sciences et de la Santé (USS). C'est un établissement public situé dans la commune d'Owendo¹⁹. En 1980, le Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS) accueillait sa toute 1^{ère} promotion de médecins et sa 4^{ème} promotion de pharmaciens. C'est en 2002 que l'Université des Sciences de la Santé (USS) prend sa forme actuelle. Aujourd'hui, elle compte quatre établissements et une Ecole

¹⁶ worldpopulationreview.com

¹⁷ Nous n'avons pas trouvé le nombre exact de la population scolarisée au Gabon par ville mais il n'en demeure pas moins vrai que la quasi-totalité des établissements supérieurs (public et privé) se situent à Libreville. Seule l'Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM) se situe à Franceville (autre province du Gabon). Les autres bacheliers provinciaux qui veulent poursuivre des études supérieures sont contraints de rejoindre Libreville.

¹⁸ En 2020 la population estudiantine de l'UOB s'estimait à environ 35000 (GabonMédiaTime, 2020). En 2022 près de 6000 nouveaux bacheliers ont été orientés à l'UOB (Idem, 2022).

¹⁹ Owendo est une commune de l'agglomération de la capitale Libreville.

Doctorale. La Faculté de Médecine est le plus ancien établissement : elle assure la formation des médecins généralistes et des postuniversitaires. On y trouve aussi la Faculté de Pharmacie, la Faculté de Maïeutique et Sciences Infirmières et enfin l'Institut Supérieur de Biologie Médicale. www.uss-universite.ga.

La dernière université est l'African University of Management & Technologies (AUM). C'est un établissement privé formant des cadres de haut niveau dans les domaines de sciences juridiques, économiques, gestion, communication, interprétation et traduction, etc. C'est une université assez récente créée en 2013, qui travaille en coopération avec des universités de la sous-région (Sénégal, Bénin, Congo, Cote d'Ivoire et Tchad). Université – www.aum-groupgabon2023.com

Les modalités d'accès à ces différents établissements varient en fonction du statut des étudiants. A partir de leurs vœux d'orientation, les élèves boursiers sont directement orientés par l'Agence Nationale des Bourses du Gabon (ANBG) en partenariat avec le Système Gabonais des Orientation (SyGOr). Les non-boursiers peuvent s'y inscrire à leurs frais. L'USS est beaucoup plus sélective en matière de recrutement, car les étudiants doivent respecter certains critères (âge, série du baccalauréat généralement scientifique, etc.). L'UOB est la moins sélective et coûteuse, ce qui peut sans doute expliquer ses effectifs élevés.

I.3.2.2. Etablissements d'enseignement secondaire

Le lycée d'Application Nelson Mandela (LANM) est le premier lycée dans lequel on s'est rendue. C'est un établissement d'enseignement général du 1^{er} arrondissement de Libreville. Fondé en 1987, on le compte parmi les établissements de référence et d'excellence du pays.

Ensuite nous nous sommes rendue aux lycées Jean Hilaire Aubame Eyeghe (LJHAE) et Paul Emane Eyeghe (LPEE). Ce sont des établissements populaires qui accueillent un grand nombre d'élèves de la capitale. Par définition, « populaire » signifie à la fois ce qui est relatif au peuple et le représente majoritairement, ce qui a la faveur du plus grand nombre. Dans notre contexte, les « établissements populaires » désignent des établissements périphériques, par opposition aux « établissements d'élitistes » gabonais (établissements où se trouvent des enfants très performants issus de familles socialement favorisées : lycée Blaise Pascale, Prytanée Militaire, Mbélé, Lycée d'Application Nelson Mandela, etc.). Lors de nos enquêtes, nous nous sommes rendue dans certains établissements à l'instar des lycées

d'Application Nelson Mandela et Mbélé. Mais après certaines recherches avec le personnel administratif, nous n'avons trouvé aucun cas d'élèves multi-redoublants. Le redoublement est exceptionnel dans ces établissements de renom et les politiques de recrutement sont assez stricts et n'acceptent pas d'élèves à partir d'un certain âge. Les bacheliers sont généralement âgés de 16 à 19 ans tout au plus. Les conditions d'études sont assez bien fournies et les effectifs sont maîtrisés contrairement aux établissements populaires. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes tournée vers ces établissements où pullulent des cas d'élèves multi-redoublants. C'est généralement des établissements qui regroupent un grand nombre d'élèves, mais pas nécessairement pauvres, car on peut aussi y retrouver des individus de niveau de vie moyen.

I.4. Techniques de collecte de données

La collecte des données a nécessité des techniques différentes en fonction des individus interrogés.

I.4.1. Récit de vie comme technique principale

Cette technique s'est appliquée principalement aux étudiants et lycéens (de terminale) que nous avons interrogés. Nous sommes partie du postulat selon lequel, « *les cours d'actions qui comptent dans la vie – poursuivre un cursus scolaire jusqu'au bout, chercher un emploi, suivre une formation professionnelle, essayer d'obtenir une promotion (...), s'inscrivent à peu près tous dans la durée* » (Bertaux, 2016, p. 8). Justement l'une des méthodes qui permet d'étudier l'action dans la durée est le récit de vie. Dans la mesure où notre recherche s'intéresse aux parcours scolaires des élèves persévérants, nous allons donc privilégier le récit de vie (de parcours scolaire) comme technique principale de recueil de données. Nous nous centrons plus spécifiquement sur le récit de vie de recherche en tant que « *récit de vie, le plus souvent oral, suscité à la demande d'un chercheur à des fins de connaissance scientifique* » (Legrand, 1993, p. 182). Ne pouvant compter sur des ressources matérielles telles que les bulletins scolaires, les dossiers scolaires, etc., nous donnerons donc la parole aux principaux concernés pour nous raconter leur histoire. C'est la possibilité de donner la parole à des entités qui n'ont pas toujours l'occasion de s'exprimer. Le fait de laisser les persévérants raconter leur histoire présente un avantage, qui sera de générer des éléments nouveaux

auxquels nous en tant que jeune chercheur n'aurions pas forcément pensés. De plus, notre objectif est d'influencer le moins possible les réponses des enquêtes afin qu'ils racontent ce qu'ils ont réellement vécu et pas simplement ce que nous voudrions entendre. Certes, cette méthode peut présenter certains biais notamment en ce qui concerne la véracité des discours, l'exactitude des souvenirs, etc, cependant nous avons, dans la mesure du possible, veillé à la pertinence et la précision des récits sélectionnés en nous rassurant de la clarté d'expression des personnes interrogées et de la cohérence des informations recueillies.

1.4.2. Entretien semi-directif comme technique secondaire

Cette technique a été utilisée pour aborder les autres acteurs éducatifs, notamment les enseignants... Etant confronté à une limite de temps due aux nombreuses occupations de nos interviewés, nous avons donc opté pour des entretiens semi-structurés qui nous ont permis d'obtenir des informations assez fiables et rapides. Il est beaucoup plus facile de faire raconter son histoire à un élève, car il n'a qu'un parcours alors que les enseignants par exemple rencontrent des élèves, des parcours, des cas différents chaque année, il leur est alors impossible de détailler chaque cas avec fiabilité. A partir d'un guide d'entretien préalablement élaboré, nous nous sommes rendue auprès de ces acteurs pour qu'ils nous renseignent sur des éléments que nous avions déjà ciblés. Nous voulions connaître entre autre :

- Leur avis sur la pratique du redoublement comme mesure alternative aux difficultés scolaires des élèves ;
- Leur appréhension de l'implication et du comportement des élèves redoublants en classe ;
- Le type de relations qu'ils entretiennent avec les élèves ;
- Les méthodes employées pour stimuler l'intérêt et l'implication des élèves.

Ainsi, nous nous sommes rendue chaque matin, au sein des lycées et universités pour échanger avec nos différents échantillons d'enquête. Les étudiants de l'AUM nous retrouvaient à tour de rôle dans une salle qui nous était allouée par le secrétariat, contrairement à l'UOB et l'USS où on devait se débrouiller pour trouver un coin calme. Les entretiens se faisaient généralement debout en plein air, parfois entre deux cours. Les enseignants quant à eux étaient interrogés dans les salles des professeurs.

En ce qui concerne les persévérants, notre première étape consistait à retracer leurs parcours scolaires depuis leurs premières années d'école pour mieux déceler l'impact du redoublement en termes de durabilité. Ceux qui ne correspondaient pas à notre profil de recherche (moins de trois redoublements) étaient tout simplement écartés alors que ceux qui y correspondaient, faisaient l'objet d'un entretien plus ou moins approfondi.

1.4.3. Dépouillement des données

Les données issues des récits de vie ou des entretiens semi-directifs ont été recueillies de façon orale à l'aide d'un enregistreur vocal. Ainsi, après le recueillement des données, nous avons procédé respectivement à :

- La retranscription de chaque entretien sur Microsoft Word. Cette étape a duré près de deux mois.
- Le triage des récits de vie en fonction de la pertinence des données recueillies.
- L'analyse de contenu thématique manuelle des entretiens retenus (d'abord ceux des étudiants et élèves, ensuite ceux des enseignants).
- La sélection de certains récits de vie (les plus éclairants) en vue d'une analyse spécifique par étude de cas.

Notre analyse au cas par cas a pour objectif de chercher dans le récit de chaque personne interviewée les traces de mécanismes et processus sociaux pouvant expliquer le degré de persévérance et de progrès observés. Il s'agira de les classer en différents groupes. C'est la cohérence interne de chaque groupe qui constituera la validité des typologies bâties. En s'interrogeant sur la cohérence de chaque groupe, on sera en mesure de remonter vers la découverte de mécanismes familiaux, scolaires, sociaux, etc.

1.5. Présentation de l'échantillon

1.5.1. Des persévérants comme échantillon principal

N'ayant pu interroger un échantillon beaucoup plus représentatif à cause de la crise sanitaire qui sévissait durant nos enquêtes de terrain, nous nous sommes particulièrement intéressée à 25 étudiants inscrits en première année de Licence à l'UOB, l'USS et l'AUM

durant l'année universitaire 2020-2021. Tous, sans exception, ont déjà redoublé au moins trois fois durant toute leur scolarité.

Tableau n°6 : Présentation des bacheliers tardifs (multi-redoublants)

Sexe	Effectif			
	UOB	USS	AUM	Total
Homme	4	5	5	14
Femme	4	2	5	11
Total	8	7	10	25

Source : Données d'enquête, 2021.

1.5.2. Enseignants comme échantillon secondaire

Notre deuxième échantillon est composé de 14 enseignants exerçant aux lycées Jean Hilaire Aubame Eyeghe et Nelson Mandela.

Tableau n° 7: Présentation des enseignants

Sexe	Effectif		
	LJHAE	Nelson Mandela	Total
Homme	5	3	8
Femme	2	4	6
Total	7	7	14

Source : Données d'enquête, 2021.

I.6. Limites de l'enquête

Plusieurs difficultés théoriques et méthodologiques ont jalonné la rédaction de notre mémoire de thèse. Mais, nous présentons essentiellement les limites fondamentales.

I.6.1. Crise sanitaire (Covid19)

Nos enquêtes de terrain ont été quelques peu fragilisées par la crise sanitaire de la Covid19 qui a sévi dans le monde en 2020-2021. Le confinement ainsi que la fermeture des frontières nous ont empêchés d'effectuer nos enquêtes plus tôt. Ainsi pour essayer de rattraper ce retard et achever notre recherche dans les temps (sachant que nous étions déjà en 3^{ème} année de thèse), nous avons dû mettre de côté certains aspects importants de la thèse, en l'occurrence le point de vue des parents et celui des décrocheurs multi-redoublants (dont on envisageait de comparer à notre échantillon principal). De plus, c'est avec certaines difficultés que nous avons pu avoir accès à cet échantillon, la plus part des entretiens se faisaient debout, entre deux cours. Ces conditions ne nous laissaient pas le temps de faire suffisamment de relances et d'avoir plus de détails. Il nous aurait fallu beaucoup plus de temps pour relater de façon très détaillée un parcours scolaire (de l'école primaire à la terminale), ce dont on ne disposait malheureusement pas. Le fait que les entretiens soient moins longs peut ainsi réinterroger la technique de collecte de données employée, cependant le nombre de cas retenus nous ont tout de même permis de dégager des régularités, de remarquer des liens de causes à effets associés à différentes phases scolaires. Justement selon Bertaux (2016), c'est le nombre de récits qui fait la force de cette perspective et qui permet de l'utiliser comme une source d'informations fiables. Il estime qu'il faut recueillir un nombre assez raisonnablement varié qui sont mis en rapport les uns les autres « *quelques dizaines de cas suffit pour y voir beaucoup plus clair, pour saisir des mécanismes générateurs des processus récurrents* ».

I.6.2. Absence de base de données au Gabon

L'éducation au Gabon se heurte à un véritable problème de déficit de données statistiques dans les établissements de Libreville et au Ministère de l'Éducation Nationale. Force a été de constater que le MEN ne possédait pas de données statistiques pouvant nous renseigner sur les caractéristiques des bacheliers. Bon nombre de raisons ont été évoquées pour justifier l'absence de données : *manque de spécialistes en statistique, perte des données, non-passation de service, etc.* Ainsi, les données que nous avons récoltées ne renseignent pas en matière de nombre de redoublements, d'origine sociale, etc. des bacheliers. Notre seule possibilité était d'interroger les étudiants en demandant plus de précisions sur l'environnement familial, social et scolaire. C'est ainsi que nous avons pu former des

statistiques personnelles pour obtenir les caractéristiques sociodémographiques des étudiants interviewés.

II. Profil socio-scolaire des persévérants

Au préalable, nous avons également interviewé 12 élèves inscrits en terminale durant l'année scolaire 2020-2021. N'ayant pu rétablir le contact avec ces derniers pour connaître l'issue de leur persévérance, nous avons donc décidé d'isoler cet échantillon et de nous intéresser particulièrement aux 25 étudiants dont la réussite au baccalauréat est certifiée. Néanmoins, nous avons retenu 2 cas qui apportent des éléments assez éclairants. Ainsi notre étude se base donc sur une analyse de 27 parcours scolaires.

II.1. Caractéristiques de l'échantillon

Le but de cette partie est de faire ressortir certaines caractéristiques particulières aux persévérants.

Tableau 8 : Sexe des persévérants

Sexe	Effectif
Homme	15
Femme	12
Total	27

Source : Données d'enquête, 2021.

On remarque que les deux genres sont assez bien représentés, il n'y a qu'un écart de 3 personnes qui les sépare.

II.1.1. Des trajectoires scolaires marquées par le retard

Tableau 9 : Âge des persévérants

Age	Effectif
20 ans - 22 ans	7
23 ans – 25 ans	16
26 ans – 28 ans	3
29 ans - 31 ans	1
Moyenne	23,7

Source : Données d'enquête 2021.

Les données recueillies révèlent un échantillon à dominante âgé de 23 ans et plus. Cet âge moyen (23,7) est assez proche des données officielles de la DGEC qui remonte à 22,6 l'âge moyen des candidats au baccalauréat en 2012. Ces principales tendances confirment qu'en général, les lycéens gabonais sortent donc tardivement du système éducatif (Akoué, 2007 ; DGEC, 2012 et 2020 ; Oyane Mbeng, 2017 ; Quentin De Mongaryas, 2017). Lorsque nous employons des expressions telles que « lycéens gabonais », « élèves de Libreville » nous ne faisons qu'extrapoler les données obtenues à partir de notre échantillon, des recherches existantes et des données officielles exploitées.

Tableau 10 : Nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Effectif
3 Redoublements	14
4 Redoublements	7
6 Redoublements	4
7 Redoublements	1
12 Redoublements	1
Moyenne	≈ 2

*On a choisi de ressortir la variable "nombre de redoublement" plutôt que le nombre de classes redoublées parce que certains étudiants ont redoublé la même classe plusieurs fois.

Source : Données d'enquête, 2021.

Le nombre moyen de redoublements chez les persévérants de notre échantillon est de 2 redoublements. Ça semble moindre par rapport aux chiffres, mais on peut constater que la majorité des persévérants ont connu moins de 5 redoublements jusqu'à l'obtention du

baccalauréat. Cela concerne 21 persévérants sur 27 (colonnes 1 et 2). Les cas les plus extrêmes, tels que 12 ou 7 redoublements ne se rapportent qu'à un étudiant par colonne. Mais, on peut toutefois se demander aussi dans quelles classes les redoublements interviennent le plus ? Avec cette question, nous tentons de déceler les niveaux d'études qui ont constitué de véritables goulots d'étranglement pour ces persévérants.

II.1.2. Début et fin de scolarité moins marqués par le redoublement scolaire

Tableau 11 : Nombre de redoublement selon les classes

Trajectoires scolaires	Effectif
CP1	5
CP2	5
CE1	6
CE2	4
CM1	4
CM2	3
6 ^{ème}	13
5 ^{ème}	8
4 ^{ème}	10
3 ^{ème}	18
2 ^{nde}	7
1 ^{ère}	4
Tle	7

Source : Données d'enquête, 2021.

Ces résultats montrent que les difficultés des élèves se manifestent le plus au collège. On peut observer une multiplication par quatre des redoublements entre la fin d'école primaire (3 au CM2) et le début du collège (13 en 6^{ème}). La classe la plus redoublée est la 3^{ème} car ce niveau d'étude enregistre le nombre de redoublements le plus élevé (18). Ce constat corrobore avec l'étude d'Akoue (2007) sur le redoublement des filles. En effet, elle montre que les élèves inscrits en 3^{ème} durant l'année scolaire 2001-2002, tous sexes confondus, sont sujets à un fort taux de redoublement, de l'ordre de 50,50%. Cette forte récurrence du redoublement peut certainement s'expliquer par le brevet et l'orientation qui caractérisent cette classe.

II.1.3. Des élèves triplant²⁰

Les réponses fournies par les persévérants nous ont permis de déceler que certains avaient redoublé plus d'une fois le même classe.

Tableau 12 : Nombre de classes triplées

	Effectif
Classes triplées	15
Persévérants triplant	10

Source : Données d'enquête, 2021.

L'effectif des classes triplées est supérieur au nombre de persévérants triplant dans la mesure où certains ont triplé plus d'une classe. Ces redoublements répétés sont intervenus en grande partie au collège principalement en 3^e (4 élèves) et en 5^e (3 élèves). Exceptionnellement, 1 persévérant a triplé la classe de CP1. Cela confirme le constat qu'en général le début et la fin de scolarité sont moins marqués par le redoublement, contrairement au collège où ce dernier est beaucoup plus fréquent.

II.2. Origine sociale des persévérants

Comme partout ailleurs, au Gabon, la famille est considérée comme la cellule de base constitutive de la socialisation primaire (Merton, 1965 ; Riutort, 2013...). Tout comme les recherches internationales l'ont démontré (Feyfant, 2014 ; Glasman et Besson, 2004 ; Thin, 1998 ; Lahire, 1995), l'entourage familial dont le père (quand il est présent), la mère et parfois les aînés, impacte souvent la scolarité de l'enfant. Biffot (1977) est le premier qui a essayé d'étudier les classes sociales au Gabon. Il est cependant dommage de constater aujourd'hui que le pays ne dispose encore d'aucun prototype. Ainsi pour essayer de déterminer l'origine sociale des persévérants, nous nous appuyons sur la nomenclature des « *grands groupes professionnels selon les milieux* » établie à partir du recensement national de la population et de l'habitat. Les catégories socioprofessionnelles sont un instrument fondamental pour l'étude de la stratification sociale et des inégalités sociales dans la société. Toutefois, il convient de rappeler que les catégories socioprofessionnelles ne peuvent pas se substituer aux classes sociales, car la profession n'est pas un indice suffisant de l'appartenance à une classe.

²⁰ Ce terme nous permet de qualifier les élèves qui ont fait deux fois une même classe.

Dans une même profession, peuvent se côtoyer des individus de conditions sociales différentes.

Tableau n° 13 : Nomenclature des CSP au Gabon²¹

GRANDS GROUPES PROFESSIONNELS	
Catégories supérieures	- Personnel exécutif, cadre administratif supérieur - Pers. Exécutifs et législatifs, cadre sup administratif - Directeur de société et cadres de direction - Autres pers. Dirigeant - Ingénieur, scientifique et techniciens supérieurs - Pers. Ingénieurs et assimilés - Pers. Des sciences biologiques et médicales - Pers. De l'enseignement et assimilés - Pers. Administratif, commerce, libéral et comptable
Catégories moyennes	- Technicien et cadre administratif moyen - Pers. Technicien et assimilés - Techniciens des sciences biologiques et médicales - Pers. Service financier et autres professions intermédiaires - Employer de bureaux, caissiers - Employés de bureaux - Pers. De caisse, de réception et assimilés
Catégories modestes	- Personne d'accompagnement, de sécurité, du commerce - Pers. De service au particulier, sécurité - Modèles, vendeurs et démonstrateurs de magasin - Personne de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche - Pers. De l'agriculture de rente, de l'élevage et de la pêche - Pers. De l'agriculture de subsistance - Ouvriers, artisans, contremaître - Pers. De mine et du bâtiment - Ouvriers métallurgie, mécanique, construction et assimilés - Artisans, précis, imprimerie - Autres artisan, réparateur et assimilés - Ouvriers non classés ailleurs - Conducteur de machines, engins, véhicule - Pers. Conducteur d'installation et assimilés - Autres pers. Conducteurs - Manœuvres - Manœuvre des services et du commerce ambulant - Manœuvre de l'agriculture - Autres pers. Manœuvre - Militaire

Source : Ministère de la planification, Recensement général de la population de 1993.

²¹ Cette nomenclature des CSP gabonaises a été établie à partir du recensement national de la population, qui est une étude menée par le Ministère de la planification en 1993. Un autre recensement a été réalisé en 2003, mais n'a pas fait l'objet d'une publication officiellement. L'actuel, celui de 2013, publié en 2015 n'a pas pu nous servir de fil conducteur car il ne présente pas les données de manière globale (rural et urbain). D'où le choix de celui de 1993.

II.2.1. Forte représentation d'élèves issus de catégorie sociale « modeste »

La nomenclature ci-dessus nous permet de distinguer trois principales catégories professionnelles, qui font généralement référence aux catégories sociales au Gabon : les catégories supérieures (les plus favorisées), les catégories moyennes (les intermédiaires) et les catégories modestes (les défavorisées).

Tableau 14 : Professions des parents

Profession des parents	Effectif	
	Mère	Père
Catégorie supérieure		
Enseignant	0	2
Médecin	0	1
Catégorie moyenne		
Salarié	3	3
Catégorie modeste		
Chauffeur	0	2
Agent des forces de l'ordre	0	3
Commerçant	3	1
Entrepreneur	0	1
Educatrice préscolaire	1	0
Agriculteur	3	1
Technicien de surface	2	0
Sans emploi	9	2
Inconnu / décédé/Retraité	3	8

Source : Données d'enquête, 2021.

Nous constatons que la majorité des persévérants interrogés sont issus de catégorie sociale modeste, surtout du côté des mères. En effet, être d'origine modeste, c'est ce que l'on appelle couramment au Gabon être pauvre. La pauvreté est une condition de vie qui accable de nombreuses familles gabonaises. Depuis l'Enquête Gabonaise sur l'Evaluation de la Pauvreté (EGEP, 2005), on estime que 33% des gabonais vivent en dessous du seuil national de pauvreté ; le seuil de pauvreté absolue étant estimé à environ 36.000²² francs CFA par personne et par mois au Gabon. En 2022, le taux de pauvreté est estimé à 33,9% selon les données de la Banque Mondiale. On note de ce fait, une forte disparité et une inégalité dans la répartition des richesses nationales. En effet, plus de 90% du revenu national est détenu par les riches. Quel que soit le type de revenu, la part dans le revenu national croît avec la qualité du niveau de vie. Le cinquième quintile le plus riche en reçoit 33,5% contre 9,5% pour le

²² Ce qui équivaut à environ 55 €.

quintile le plus pauvre. Faute de données sectorielles et actualisées, nous nous limiterons essentiellement à cette étude car nous ne possédons aucune donnée sur le taux d'apprenants gabonais considérés comme pauvres ou riches et à fortiori sur les inégalités de réussite scolaire entre eux.

II.2.2. Des niveaux d'instruction à dominant « faible »

Tableau 15 : Niveau d'instruction des parents

Diplôme des parents	Effectif		Nombre moyen de redoublements
	Mère	Père	
Doctorat	0	1	7 (Karl)
Master	1	3	4
Licence	1	1	3
Baccalauréat	2	2	4
BEPC	1	3	4
CEPE	7	1	5
Non diplômés	11	5	5
Inconnu / décédé	4	11	4

Source : Données d'enquête, 2021.

Plusieurs persévérants ayant soit perdu leurs parents très tôt ou encore ne les ayant jamais connu n'ont pas pu nous renseigner, d'où le nombre élevé de réponses inconnues observées (15). La majorité des parents ont un niveau d'instruction inférieur au collège. La part des mères peu ou non instruites est largement représentée, contrairement aux pères. Un seul père est détenteur d'un doctorat.

Conclusion

Notre question de départ consistait à connaître les facteurs qui ont sous-tendu la persévérance (capacité à supporter les difficultés), puis la réussite scolaire (capacité à surmonter ces difficultés) chez des bacheliers redoublants. Pour y répondre, nous avons retenu certaines hypothèses qui se rapportent principalement au soutien de l'entourage et aux interactions avec des personnes compétentes et disponibles.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons procédé à des entretiens (récits de vie) auprès de 25 étudiants de licence 1 (dans trois universités gabonaises). Nous avons également procédé à 14 entretiens semi-directifs avec des enseignants (dans deux lycées publics). Après l'analyse de contenu thématique, nous avons observé que le profil des persévérants étudiés présente quelques caractéristiques similaires. Notamment en ce qui concerne les catégories professionnelles, la majorité des cas provient de familles modestes souvent non ajustées aux exigences scolaires avec soit un parent inconnu, des parents peu ou pas scolarisés, un ou les deux parents décédés. L'âge moyen d'obtention du baccalauréat, 23,7 ans, est quant à lui très élevé et reste proche des données de la DEGEC (2012), qui estime à 22,6 ans l'âge moyen d'obtention du baccalauréat au Gabon. Cette moyenne n'a pas baissé et reste effective. Au niveau du rendement scolaire, le début et la fin de scolarité (qu'on peut assimiler à l'école primaire et au lycée) restent moins marquer par le redoublement contrairement au collège (qui est le niveau le plus impacté).

Après avoir analysé les caractéristiques des persévérants, nous allons maintenant nous focaliser de façon plus détaillée sur certains cas qui rendent le plus compte des configurations liées à leur persévérance et à leurs progrès jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Chapitre 4 : Analyse détaillée de huit parcours de persévérants

Introduction

Le premier critère retenu pour présenter les parcours des persévérants est relatif au nombre de redoublements (partir de ceux qui ont le plus redoublé à ceux qui ont le moins redoublé). Le second critère se réfère à l'étalage du redoublement durant le parcours scolaire. Il s'agit de discerner comment les redoublements se répartissent depuis le début de la scolarité jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Tableau 16 : Présentation du parcours des persévérants

Nombres de redoublements	Classes redoublées			Origine sociale ²³	Niveau instruction parental		
	Primaire	Collège	Lycée		Père	Mère	Tuteur
Marine (12)	CP1-----CM2	6è-----3è	2 ^{nde} /Tle	Modeste	N.D. ²⁴	N.D.	
Karl (7)	CP1/CP2	6è/5è×2/4è	2 ^{nde}	Aisé	Doctorat	Bac	
Stan (6)	CE1 ×2	3è ×2	Tle ×2	Modeste	Inconnu ²⁵	Inconnu	CEPE (sœur)
Marc (6)	CE2/CM1×2	3è	2 ^{nde} /Tle	Modeste	Inconnu	N.D.	
Louis (6)	CP1/CM1	6è/3è	2 ^{nde} /1 ^{ère}	Modeste	N.D.	N.D.	
Dan (6)	CP1/CE1 ×2	6 ^è /3 ^è ×2	-	Modeste	Bac	N.D.	
Fanny (4)	CP2/CM1	3è	1 ^{ère}	Modeste	Inconnu	Inconnu	
Emma (4)	CM2	3è	2 ^{nde} /Tle	Modeste	N.D.	N.D.	
Paul (4)	CP2/CE1	3è	1 ^{ère}	Modeste	Inconnu	N.D.	
Léon (4)	CP1 (×2)	5è ×2	-	Modeste	BEPC	CEPE	
Hervé (4)	2 classes	6è/3è	-	Modeste	BEPC	BEPC	N.D. (grands-parents)
Hans (3)	CP2	4è	Tle	Modeste	Bac	CEPE	
Anne (3)	CE2	4è	1 ^{ère}	Aisé	Inconnu	Master	
Stella (3)	CE1	5è/4è	-	Modeste	Inconnu	CEPE	Licence (Tante)
Omer (3)	CE1	6è/4è	-	Moyenne	Bac	Bac	
Léa (3)	CM2	4è/3è	-	Modeste	N.D.	N.D.	
Liam (3)	CE2	4è/3è	-	Modeste	Inconnu	CEPE	Inconnu (Tante)
Lise (3)	-	6è/5è/3è	-	Modeste	N.D.	N.D.	
Gina (3)	-	5è/4è/3è	-	Modeste	BEPC	CEPE	
Blaise (3)	-	6è/3 ^è ×2	-	Aisé	Master	Inconnu	Master (Tante)
Maria (3)	-	6è/5/3è	-	Modeste	Inconnu	CEPE	
Hubert (3)	-	6è/3 ^è ×2	-	Moyenne	Master	N.D.	N.D. (Tante)
Bella (3)	-	6è/4è ×2	-	Modeste	Master	CEPE	
Ben (3)	-	6è/3è	2 ^{nde}	Moyenne	Inconnu	N.D.	
Teddy (3)	-	6è/5è	Tle	Modeste	Inconnu	Inconnu	
Fiona (3)	-	5è ×2	Tle	Modeste	CEP	N.D.	
Leslie (3)	-	3è	2 ^{nde} ×2	Modeste	Inconnu	Inconnu	

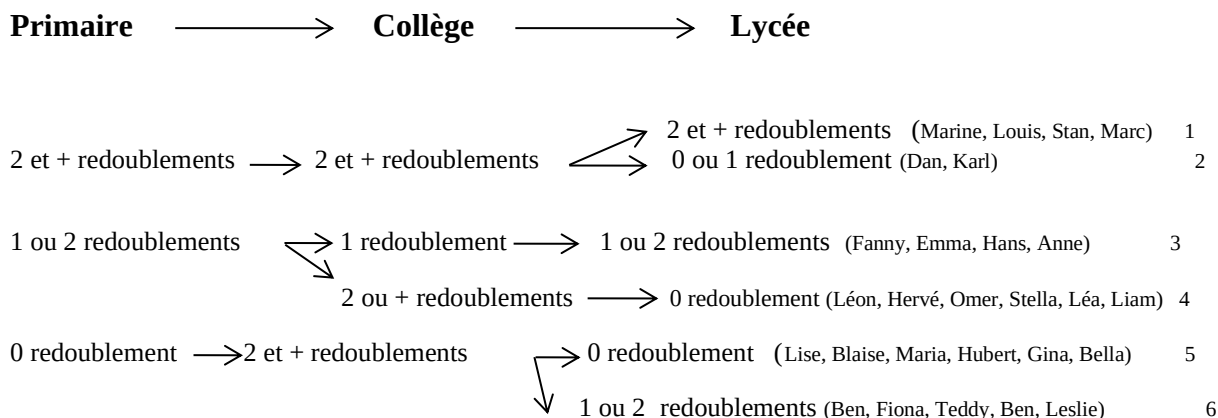
Le surlignage permet de distinguer les différents parcours retenus pour les études de cas spécifiques. Ces parcours sont présentés plus en détails dans les pages suivantes.

²³ Certaines origines sociales semblent s'opposer aux niveaux d'instruction des parents. Il s'agit de parents chômeurs qui, faute d'avoir trouvé un emploi en rapport avec leurs diplômes, se retrouvent en situation de pauvreté.

²⁴ Non diplômé.

²⁵ La mention « Inconnu » regroupe les parents absents (non impliqués dans la vie de l'enfant), les parents décédés et dans quelques rares cas comme Ben, la non-maitrise du niveau d'instruction d'un parent.

En référence à ce tableau, nous avons pu décliner les parcours des persévérants selon les catégories suivantes :



Au regard de ces tendances, on peut observer différentes trajectoires. On y retrouve parfois des parcours qui ont des débuts assez similaires, mais qui prennent des trajectoires différentes à la fin (les numéros 1 et 2 constituent un bon exemple). De même, certains parcours ont des débuts assez différents, mais une fin similaire (comme c'est le cas des numéros 3 et 6). Ainsi, pour éviter les répétitions inutiles, on les a regroupés en quatre grandes catégories qui mettent en avant des parcours qui peuvent vraiment rendre compte de grandes ou faibles variations comme nous le verrons.

Nous avons retenu huit (8) cas en particulier qui aident le plus à identifier des facteurs de persévérance et/ou de progrès durables et + ou – inespérés (au vu des difficultés antérieures). Les récits retenus ont été plus ou moins éclairants et précis (selon la disponibilité, la mémoire et la clarté d'expression des personnes interrogées), c'est en partie en fonction de cela que ces cas sont présentés plus en détails. Ce sont les personnes qui se sont le plus exprimés, ce qui a permis de bien comprendre certains mécanismes liés à la persévérance scolaire.

Ils sont répartis de la manière suivante :

— 3 cas d'élèves devenus bacheliers après 6 à 12 redoublements étalés entre leurs premières années d'école primaire, le collège et le lycée. Ces cas d'ultras persévérants aideront surtout à identifier ce qui peut aider à persévérer (sans renoncer) en dépit de très durables difficultés (Marine, Louis, Marc).

_ 2 cas d'élèves qui ont beaucoup redoublé (7 et 6 fois) au primaire et au collège mais ont ensuite obtenu leur baccalauréat sans redoubler au lycée pour l'un d'eux et seulement une fois en 2nde pour l'autre). Ces cas aident eux aussi à identifier ce qui les a aidés à persévérer en dépit de difficultés durables, mais aussi ce qui a favorisé des progrès nets et durables leur évitant de redoubler plusieurs années de suite jusqu'à leur réussite au baccalauréat du premier coup. Il s'agit alors d'une réussite durable inespérée au 3 ou 2 dernières classes du lycée (Karl, Dan).

_ 2 cas d'élèves qui ont progressé sans redoublements durant 3 à 5 années de suite jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat du premier coup alors qu'il avait redoublé 3 ou 4 fois entre le primaire et le collège. Ces cas aident à identifier surtout des facteurs de progrès durables après des difficultés répétées en début de scolarité (Léon, Omer).

_ 1 cas d'élève qui a réussi à l'école primaire et aux 2 dernières classes de lycée alors qu'il avait rencontré des difficultés dans certaines classes de collège et en 2nde également. Ce cas (le moins instructif concernant les facteurs de persévérance) permet tout de même d'identifier les facteurs de traitement des difficultés et de redressement scolaire (Ben).

Les études de cas qui suivent tiennent compte des récurrences et des liens de causes à effets qui se dégagent dans les différents récits. Il s'agit plus précisément des covariations entre les conditions de scolarisation, et les phases associées aux difficultés scolaires, à la persévérance ou aux progrès (plus ou moins durables).

I. Analyse d'un cas extrême de persévérance (Marine)

I.1. Profil socio-scolaire

Marine est une femme mariée inscrite en Licence 1 sciences du langage à l'UOB durant l'année universitaire 2020-2021. Elle est maman d'un enfant depuis qu'elle est en classe de 2^{nde}. Son parcours scolaire est très atypique. En effet, Marine a redoublé presque toutes ses classes depuis le CP jusqu'en terminale, exceptée la 1^{ère}. Elle a obtenu un baccalauréat économique après une deuxième présentation.

I.1.1. Contexte familial

Les propos de Marine présentent des conditions familiales (scolaires, financières, etc.) assez difficiles dans lesquelles elle aurait étudié. Elle se présente elle-même comme une fille de prolétaire. Marine n'a pas grandi avec sa mère biologique, qui est décédée très tôt. Elle a vécu avec son père et sa belle-mère jusqu'en classe de seconde (soulignons que toutes les classes effectuées ont été redoublées). Sa belle-mère n'a jamais été scolarisée et n'a jamais exercé aucune activité professionnelle. Son père quant à lui a simplement obtenu le Certificat d'Etudes Primaire et Elémentaire (CEPE), actuellement en retraite, il était chauffeur à la société DELMAS-GABON.

L'étude de cas va maintenant nous fournir des éclaircissements sur les facteurs qui rendent intelligible ce parcours scolaire caractérisé par une extrême persévérance : sur ce qui lui a permis de ne pas se décourager et renoncer en dépit de ses redoublements répétés de toutes ses classes depuis le CP1 jusqu'en 2^{nde}, puis sur ce qui lui a permis d'obtenir de bien meilleurs résultats en 1^{ère} et en terminale pour finalement obtenir son baccalauréat après un premier échec ?

I.2. Difficultés signalées dans l'entretien

I.2.1. Absence de suivi scolaire et manque de soutien moral des parents

Pendant l'entretien Marine a versé quelques larmes en se rappelant de son parcours scolaire et de l'attitude de ses parents.

Je n'avais pas de soutien de la part de mes parents géniteurs, pas de suivi, j'étais abandonnée à moi-même. Ce qu'ils savaient faire c'était de me donner à manger (...) Je n'avais pas de soutien scolaire, le seul soutien que j'avais c'était des injures, qui avaient forgé ma mentalité et c'est la seule chose que je peux dire de mes parents. Je n'ai pas un bon souvenir d'eux (...) A chaque fois pendant les vacances je stressais, quand je voyais l'année scolaire s'approcher je me posais énormément de questions; *comment je vais aller à l'école?* Qui va me payer l'école? Parce que j'apprenais dans un établissement privé et mon père avait dit qu'il ne me finançait plus parce qu'il se disait que je ne faisais rien à l'école, que je vais m'amuser alors que moi je ne faisais rien de tout ça, j'allais simplement à l'école ensuite je rentrais à la maison. Je ne déviais pas, je n'avais pas de copine. C'était compliqué.

Comme pour de nombreux parcours analysés, l'absence de suivi pédagogique apparaît comme un des facteurs majeurs de la persistance des difficultés. Cela pourrait s'expliquer sans doute par le manque ou le faible niveau d'instruction des parents comme nous l'avons vu plus haut.

Aussi, on peut se rendre compte que Marine porte un jugement peu nuancé sur son père et sa belle-mère, visiblement mécontents à cause de ses nombreux redoublements (dont ils ne pouvaient comprendre les raisons, notamment sa belle-mère, jamais scolarisée). Marine, ne retient que leurs critiques et leur manque de soutien alors que d'après son propre témoignage, on comprend que son père avait pris la peine de financer son inscription dans le secteur privé et qu'il lui a permis de poursuivre sa scolarité jusqu'à un âge avancé (compte tenu de ses nombreux redoublements) sans l'obliger à opter pour un travail rémunéré. On pourrait en déduire que ces parents qui ont investi l'école privée pour assurer la réussite de leur fille ont certainement été déçus par ses échecs répétés. Ce qui aurait progressivement affecté leur attitude vis-à-vis de cette dernière. Dans l'analyse, on ne peut pas négliger non plus le fait que la belle-mère de Marine, jamais scolarisée, ne pouvait lui apporter aucun soutien au travail scolaire.

En se référant à ses propos, on constate que d'après ses souvenirs, l'atmosphère familiale qu'elle décrit était hostile, fait d'injures, de stress, de peur, d'incertitude, etc. Serait-ce l'une des raisons qui l'ont poussée à rechercher le réconfort qu'elle ne trouvait pas à la maison ailleurs ? Marine n'a pas dit grand-chose de sa vie sentimentale mais, elle est devenue mère et cela a aggravé sa relation avec ses parents.

1.2.2. Rejet de la famille

Je n'ai pas un bon souvenir de mes parents, c'est vrai que ce sont eux qui m'ont envoyée à l'école mais quand j'ai eu l'enfant ils m'ont abandonnée. Ils m'ont dit que '*nous on se lave les mains*'. Ils ne l'ont pas dit de façon explicite mais ce sont leurs actes qui parlaient : je dois aller à l'école mais ils ne me donnent pas l'argent du taxi, parfois ils me donnent seulement 200 FCFA, 300²⁶ FCFA, ils donnaient quand et comme ils voulaient mais j'allais quand même à l'école (...) En cours de chemin ils m'ont abandonnée en me disant que je suis une femme donc si je veux étudier que je me débrouille. C'était compliqué, bien que j'avais l'enfant, je travaillais pendant les vacances, l'année scolaire j'allais à l'école, malgré que je m'efforçais ça ne donnait rien, mes résultats scolaires étaient médiocres. J'étais tous les jours à l'école, je le dis haut et fort, j'étais tous les jours à l'école si j'ai manqué c'est peut-être une seule fois en passant.

Tout comme Marine, d'autres persévérants ont fait mention de certaines négligences parentales comme un facteur des redoublements qu'ils ont connus, bien que la cause ne soit pas la même dans tous les cas (absence de soutien financier, matériel, etc). Il s'agit de parents qui se sont désengagés à soutenir financièrement leurs enfants, les obligeant à se prendre en charge eux-mêmes. L'une des difficultés qui a été le plus mise en exergue est la difficulté à se rendre à l'école faute d'argent du transport. C'est un indice que le lieu d'étude et la maison pouvait être assez éloignés au point de ne pouvoir y aller à pied. Ces jeunes ont donc dû concilier étude et travail pour espérer maintenir leur scolarité mais cela n'a pas toujours été facile. En dépit de ses efforts, on constate que la scolarité de Marine ne s'était pas améliorée. Dans son cas le fait de s'être retrouvée en grossesse en classe de 2^{nde} alors que ses parents étaient déjà lassés de ses nombreux échecs n'a fait que stimuler davantage le mécontentement et le désengagement de ces derniers ; ce qui l'a conduit à quitter leur domicile dans des conditions pénibles.

Ils m'ont demandé de quitter la maison familiale, entre-temps j'avais aussi eu des problèmes avec mon père qui m'avait demandé de quitter la maison parce qu'il était fatigué de moi et de mes échecs, il a jeté mes affaires dehors et je cherchais un endroit où aller.

A un point culminant des difficultés Marine ne se sentait plus capable de quoi que soit, ce qui a été une source de grande souffrance. Et c'est généralement le même constat pour tous les cas d'extrême persévérance

²⁶ C'est l'équivalent de 0,46 centimes.

I.2.3. Souffrance morale face à l'échec et à la dévalorisation ressentie

Quand j'y pense je n'imaginai pas que je pouvais avoir le baccalauréat parce que c'était très difficile. Tout le temps quand j'allais à l'école il n'y avait qu'une seule chose qui résonnait dans ma tête « *échec, échec, échec....* » J'étais tellement habituée à l'échec que je le voyais partout. Parfois il y avait certains enseignants qui me grondaient quand je reprenais la classe « *encore toi ? Tu es encore revenue ? Marine, tu ne veux pas travailler pourquoi ? Regarde les autres, ils font des efforts* » c'était comme un film, comme si c'était à quelqu'un d'autre qu'on parlait mais je ne répondais pas, simplement je rentrais à la maison et je pleurais dans ma chambre, parfois j'allais à l'église et je parlais à Dieu pour savoir ce qui n'allait pas pourquoi je ne réussissais pas. C'était dur.

En plus de l'attitude de ses parents (qu'elle critique assez sévèrement, comme ses propos peuvent le témoigner), Marine devait faire face à la souffrance que lui causaient ses redoublements persistants, ainsi qu'aux propos non-encourageants de certains enseignants. Tout comme Marine, de nombreux entretiens ont mis en exergue « les propos dévalorisants des enseignants » à l'encontre des redoublants comme un des facteurs de démobilisation. Cette stigmatisation des redoublants les réduit souvent au silence, les empêchant d'exposer leurs difficultés en classe. Dans bien de cas, ce cumul de difficultés les a conduits à une perte totale de confiance en soi.

Les difficultés de Marine ont été extrêmement durables et il est d'autant plus intéressant d'essayer d'identifier les facteurs qui l'ont aidée à ne pas baisser les bras et au contraire à persévérer ? Nous allons maintenant analyser les facteurs décisifs qui lui ont permis de résister à la pression de ses nombreux redoublements.

I.3. Conditions associées à la persévérance en dépit des difficultés persistantes

I.3.1. Rencontres heureuses et soutiens divers

Dans ce cas comme dans d'autres, on le verra, les nouvelles rencontres et soutiens jouent un rôle décisif dans le maintien de la persévérance. Ils peuvent prendre des formes différentes comme c'est le cas pour Marine. En dépit de l'atmosphère familiale que Marine a décrite comme peu favorable, elle a cependant pu compter sur deux sources de soutiens : d'abord son voisin qui l'a soutenue pendant qu'elle vivait encore chez ses parents et par ensuite un couple qu'elle va rencontrer au sein de l'église qu'elle fréquente.

I.3.1.1. Soutien financier et moral du voisin

C'était dur pour moi de devoir reprendre des classes à chaque fois, comme j'avais un voisin qui priait et c'est lui qui m'a beaucoup aidée et fortifiée, il m'encourageait énormément, il me disait « *Marine ça va aller* ». A chaque fois même quand je n'avais pas l'argent du taxi, j'allais lui demander et il donnait et quand les résultats étaient encore nuls c'est lui qui me disait encore de tenir bon ça va aller, il me demandait de persévérer car ça finirait par aller.

Marine parle de son voisin comme un homme bon qui la soutenait sans la juger par rapport à ses échecs et sans rien attendre d'elle en retour. Cet homme s'est investi moralement et financièrement sur la scolarité de Marine bien qu'ils n'avaient aucun lien de parenté. Cela lui a créé un très grand réconfort mais aussi le souci de ne pas décevoir l'investissement de quelqu'un qui ne lui devait rien. Ce soutien désintéressé peut certainement expliquer le fait qu'elle ait continué ses études malgré le fait qu'elle restait en grandes difficultés et l'atmosphère familiale hostile qu'elle a décrit.

I.3.1.2. Soutien financier, matériel et moral associé à l'interaction cognitive

C'est un couple qui vivait en France et qui est venu s'installer ici au Gabon, ils sont gabonais d'origine. Au début ce n'était pas facile puisque je ne les fréquentais pas, c'est celui qui m'a amenée à l'église qui me les a présentés et de temps en temps je les fréquentais, de plus en plus je les fréquentais jusqu'à ce qu'ils remarquent mon comportement, et qu'ils prennent connaissance de mon parcours scolaire chaotique parce que je leur relatais souvent mon histoire et les difficultés que j'avais (...) Je suis allée chez eux, ils m'ont pris en charge depuis la classe de 2^{nde} jusqu'en 1^{ère} année d'université aujourd'hui, bien que je sois mariée, ils s'occupent toujours de moi. Je ne sais pas comment les remercier, vraiment je n'ai pas de mots pour leur dire merci parce qu'on n'a pas de liens de parenté, on ne se connaît de nulle part, je ne sais pas ce qui leur a poussés à agir de cette manière, peut-être qu'ils ont eu pitié de moi, je ne sais pas il n'y a que Dieu qui sait ce qu'ils ont ressenti face à ma situation. Aujourd'hui, je les considère même plus que mes parents biologiques parce qu'il y a des choses qu'ils ont faites pour moi que mes parents biologiques n'ont jamais faites.

La rencontre de Marine avec ce couple bienfaiteur a été décisive pour la suite de sa scolarité. Ce couple est arrivé au moment où elle en avait le plus besoin, juste avant que ses parents l'ai expulsée de la maison en classe de 2^{nde}. Ces personnes, qu'elle ne connaissait que

depuis peu de temps, lui ont offert un cadre de vie ajusté aux exigences scolaires (moral, scolaire, financier, etc.) ce dont elle n'a pas pu bénéficier chez ses propres parents. Marine n'avait plus besoin de travailler et ne stressait plus à l'idée de savoir qui allait payer ses études où comment elle allait se rendre à l'école. Tout était pris en charge par ce couple. Elle comptait également sur des interactions avec sa bienfaitrice qui l'aidaient à travailler dans certaines matières. Cela ne s'est pas limité à l'aide aux devoirs et à la révision mais leur implication était telle qu'ils étaient en contact direct avec les professeurs de Marine.

C'est cette mère spirituelle qui m'aidait à travailler parce qu'elle a un baccalauréat scientifique elle travaille à la CNSS²⁷, c'est une intellectuelle. Parfois on travaillait sur des sujets, des fois elle me posait des questions sur les cours. Elle s'investissait vraiment, parfois elle venait dans mon établissement pour vérifier si j'étais bien au cours, elle discutait avec mes professeurs, ça m'a beaucoup fortifiée et boostée parce que je me disais que cette fois je n'avais pas le droit de les décevoir.

Tout comme pour le voisin, l'investissement désintéressé de ce couple a redonné de l'espoir à Marine et l'a poussée à persévérer malgré les difficultés qu'elle rencontrait. Les sévères reproches qu'expriment Marine à l'égard de ses parents proviennent probablement du contraste entre ces manques de soutiens qu'elle a ressenti et ceux qu'elle a finalement eu la chance d'obtenir durablement de personnes qui n'étaient pourtant pas ses parents. Ces deux groupes possédaient des ressources différentes : en plus du manque de ressources matérielles (famille modeste) et scolaires (non diplômés) ses parents étaient donc très limités et ne pouvaient que subir ses nombreux échecs pendant longtemps (ne sachant pas comment y répondre). Alors que ses bienfaiteurs possédaient des ressources scolaires et financières et ne l'ont gardée que vers la fin de son parcours secondaire. Pas étonnant que ses parents n'avaient plus d'espoir, la réaction de son père lors de son premier échec au baccalauréat le justifie.

Je me rappelle quand j'avais raté le baccalauréat la première fois, j'ai appelé mon père pour l'informer et il m'a dit « *est-ce que tu pensais vraiment que tu pouvais obtenir le baccalauréat?* »

Bien des années après, le père de Marine est donc resté sur sa position. Découragé par les nombreux redoublements de sa fille, ce père ne pensait plus que sa fille était capable de réussir. Alors que plus que jamais Marine était décidée à réussir pour faire honneur à ces personnes qui lui ont fait confiance. Cela l'a poussée à s'investir davantage dans le travail.

²⁷ Caisse Nationale de Sécurité Sociale.

I.3.2. Reprise de confiance en soi après une phase de démotivation

I.3.1.1. Autonomisation et travail personnel constant

Je me suis réorganisée dans le travail, je travaillais parfois jusqu'à 22h ou jusqu'à 00h. Vu qu'ils m'avaient pris en charge et qu'ils me donnaient tout ce dont j'avais besoin, à manger, l'argent du taxi, l'argent de poche, etc. A un moment donné j'avais cette peur de les décevoir au plan scolaire, ce qui fait que j'ai mis une barrière même pour aller voir mes parents biologiques. Je me disais que je devais investir ce temps dans les révisions, c'est vrai que je n'étudiais pas tous les jours mais quand je le faisais je me donnais à fond.

Marine avait cette pression de vouloir à tout prix honorer l'investissement de ces inconnus qui avaient cru en elle. C'est le facteur principal qui l'a motivait à doubler d'efforts. L'aide scolaire et les conseils que Marine recevait de sa tutrice lui ont permis de reprendre confiance en elle (alors qu'elle était au plus bas) et de devenir plus autonome par la suite. Comme pour la plupart des cas, l'implication personnelle est présentée comme un facteur important de la réussite. Cela a porté du fruit car les résultats de Marine ont commencé à s'améliorer.

I.3.1.2. Amélioration des résultats

Quand mes notes ont commencé à augmenter, je n'y croyais pas, je me disais que c'était quelqu'un d'autre, c'était comme si c'était une nouvelle personne qui n'avait jamais connu d'échec. J'avais oublié toutes ces années d'échec, c'est vrai que je ne peux pas réellement les oublier parce que ces années m'ont tellement forgée. Il y a des matières dans lesquelles j'avais excellé soudainement comme l'économie, l'informatique, je me retrouvais avec des 15, des 17 de moyenne, j'étais tellement contente. J'étais tellement confiante la première année où j'ai passé le baccalauréat, mais à ma grande surprise j'ai raté, j'ai tellement souffert de cet échec inexplicable, je ne comprenais pas pourquoi j'avais échoué, j'avais de bonnes notes en classe. J'ai failli baisser les bras mais mes bienfaiteurs m'ont encouragée à le repasser et grâce à Dieu je l'ai obtenu l'année suivante.

Les efforts de Marine et l'investissement de ses parents spirituels ont finalement porté du fruit. Elle est passée de celle qui avait de mauvais résultats à celle qui avait des moyennes presque'excellente. On peut noter une certaine satisfaction au début de ses propos, au point qu'elle se considérait comme une nouvelle personne. Ça sous-entend alors qu'elle ne se

considérait plus comme un échec et que la perception de ses capacités à réussir avait changé. Il faut souligner qu'elle n'a plus redoublé depuis la 2^{nde} excepté le baccalauréat qu'elle a échoué en dépit des bons résultats en classe.

Pour moi il faudrait que je travaille. Déjà, quand j'avais obtenu le baccalauréat, je me disais peut-être dans les autres écoles mais pas à l'UOB parce que j'avais une mauvaise renommée de l'UOB, sur les grèves à répétition, les humeurs des enseignants, les effectifs dans les amphithéâtres où on se retrouve parfois à 500 étudiants, avec certains qui peuvent refaire 3, 4 fois la même année; moi j'avais cette peur par rapport à mon parcours antérieur. Mes parents spirituels m'ont encouragée en me disant que plusieurs cadres sont sortis de cette université donc que je devrais aussi y passer, que notre dossier aux yeux des recruteurs lorsqu'on est diplômé de l'UOB parce que c'est la persévérance là-bas et ce sont les meilleurs qui s'en sortent. Au début je ne voulais pas et même quand je suis venue me faire inscrire, c'était simplement par formalité, je me voyais ailleurs. Mais mon père spirituel a été catégorique et j'ai cédé, vu tout ce qu'il a fait pour moi je ne voulais pas lui désobéir. Je suis venue et je me sens bien malgré les petits problèmes, l'absence des enseignants, je suis là, si les autres ont pu réussir moi aussi je peux, c'est la persévérance qui paye.

Le parcours scolaire de Marine qui avait très mal débuté s'achève avec une note positive. Après 12 redoublements, elle a finalement décroché son baccalauréat et poursuit ses études supérieures. Vu son âge elle aurait préféré s'inscrire ailleurs qu'à l'UOB, mais elle reste confiante et se sent désormais capable de braver toutes difficultés qu'elle pourrait rencontrer. Elle garde cette mentalité de persévérante. Et cela est dû en grande partie aux différents soutiens et interactions qui ont contribué à relever l'estime qu'elle avait d'elle-même.

I.3.1.3. Bilan du parcours de Marine

Marine a quasiment redoublé toutes ses classes mais jamais la même classe deux fois. On peut déduire que ses difficultés qui sont apparues dès le CP1 n'ont pu être traitées ni par l'école (à cause des mauvaises conditions d'études dont entre autres, les effectifs pléthoriques, comme nous le verrons dans le chapitre suivant), ni par la famille (qui ne disposait pas de ressources scolaires, matérielles, etc. suffisantes). Le redoublement était alors sa seule possibilité pour progresser, car il lui fallait visiblement un temps supplémentaire pour réussir une classe. Le soutien moral et financier de son voisin est le facteur qui l'a aidée à ne pas

renoncer à partir de la classe de 3^{ème} (alors que lassés de ses difficultés persistantes, ses parents ne lui offraient plus de soutien financier). Marine était motivée par le désir d'honorer cet investissement désintéressé d'une personne étrangère à sa famille. Cependant, ce soutien était insuffisant pour combler ses difficultés. Expulsée de la maison familiale après un ultime redoublement en 2^{nde}, elle a été accueillie par un couple bienfaiteur qui a mis à sa disposition les ressources pédagogiques, matérielles et financières dont il disposait. Les interactions régulières avec sa nouvelle tutrice constituent l'élément principal qui a stimulé son autonomisation et par la suite ses progrès au point que Marine soit passée en 1^{ère} et en terminale sans difficultés. Elle était confuse d'avoir échoué le baccalauréat la première année alors qu'elle avait de très bonnes notes en classe. Tout comme pour le voisin, l'investissement multiforme de ces personnes bienveillantes, qui ne lui devaient rien, l'a obligée à persévérer et à progresser bien que tardivement. On peut déduire que si elle avait reçu cet accompagnement plus tôt, elle aurait pu faire un parcours moins long.

II. Analyse d'un cas de grande persévérance (Louis)

II.1. Profil socio-scolaire

Louis est un jeune homme inscrit en première année Soins Infirmiers à L'USS pendant l'année universitaire 2020-2021. Il a obtenu le baccalauréat scientifique (D) la première année de présentation en province. Il est célibataire et n'a pas encore d'enfant. Le parcours scolaire de Louis est marqué par des redoublements persistants. Le premier redoublement intervient dès le CP1 jusqu'à la classe de 1^{ère}, soit en totalité 6 redoublements.

II.1.1. Contexte familial

On peut remarquer que Louis a grandi dans un cadre familial assez instable dans lequel il devait alterner ses différentes années de primaire entre la province et la ville. La mère de Louis est non-diplômée et n'a jamais travaillé. Son père est également non-diplômé, mais ayant exercé une activité (restée inconnue) dont il est actuellement à la retraite. Louis n'a pas souhaité donner plus d'informations sur ses parents et leur implication dans sa

scolarité primaire. Ses propos ont tout de même laissé entendre qu'il recevait un soutien matériel de sa famille.

« Je me souviens de la réaction de mon père qui me disait « *toi, on t'envoie à l'école, on te donne tout, au lieu de faire un effort tu préfères jouer aux jeux vidéo et autres* ».

« A la maison je n'avais personne pour m'aider à travailler, je n'avais pas non plus de programme personnel ».

Comme dans certains cas de grandes difficultés, le soutien matériel et financier n'est pas suffisant pour le traitement des difficultés scolaires. Plusieurs persévérants comme c'est le cas pour Louis, n'ont pas bénéficié de suivi scolaire de leurs parents (qui se sont parfois limités à les scolariser et à leur fournir le matériel nécessaire). Mais peut-on s'en étonner quand on constate le niveau d'instruction de ses parents (tous deux non-diplômés). Les parents les plus démunis scolairement et parfois financièrement, comme on vient de le voir pour Marine également, investissent souvent l'école de leurs enfants (écoles privées, matériel pédagogique, livres, etc.) en espérant que cela comblera l'insuffisance de ressources scolaires familiales. Ce qui explique souvent leur déception et colère quand ces derniers finissent par échouer. Dans le cas de Louis, on peut constater que ses parents, bien que pauvres, lui procuraient tout ce dont il avait besoin et plus même si on prend en compte les « jeux-vidéos ».

II.2. Difficultés signalées dans l'entretien

II.2.1. Difficultés de compréhension précoces et changement constant d'établissements

« Au CP1 (...), je ne comprenais rien en classe...c'était à l'école publique de Sibang 2 au PK6. Au CP2, je suis parti au village (...) Après je suis revenu à Libreville, j'ai refait le CM1 à l'école publique du PK8 III jusqu'au CM2, mais je n'ai pas fini cette année et je suis reparti au village où j'ai passé le CEPE et le concours d'entrée en 6^e, je les ai obtenus. »

On peut constater que les difficultés de Louis sont apparues très tôt. Une analyse de cet extrait permet de noter un fait important. Le type d'établissements dans lesquels il a étudié (écoles publiques) dans plusieurs cas, sont souvent associés à une plus grande probabilité d'échec à cause des conditions de scolarisation qui sont parfois rudes (effectifs pléthoriques, manque d'enseignants, d'équipements pédagogiques, etc.). On se demanderait si ce seraient

ces conditions qui ne l'aidaient pas combler ses difficultés de compréhension, sachant qu'à la maison il ne pouvait non plus bénéficier du soutien scolaire de ses parents peu instruits ? Le changement constant d'établissements a joué un rôle important sur le rendement scolaire de Louis, et ce, jusqu'à la fin de son parcours comme on le verra par la suite.

En 6^e je suis revenu à Libreville au lycée Protestant de Melen et je venais de découvrir les jeux vidéo et je passais tout mon temps dessus, résultat j'ai redoublé. Après je suis parti au lycée privé classique où j'ai réussi mes classes jusqu'en 3^e, mais j'ai échoué le BEPC et j'ai aussi raté l'entrée en 2nde. J'ai redoublé la 3^e ensuite je suis passé en 2nde, comme je voulais faire une série scientifique et que malheureusement il n'y en avait pas dans mon établissement je l'ai quitté et on m'a inscrit au lycée Mohamed Arrisani. Là-bas aussi j'ai redoublé la 2nde et la 1^{ère} puis je suis reparti en province où j'ai refait la 1^{ère} et la terminale et j'ai finalement obtenu le baccalauréat.

Tout comme au primaire où les difficultés se sont signalées dès le CP1, de même au collège, elles apparaissent dès la 6^{ème}. Il est vrai que Louis met en avant l'usage abusif des jeux-vidéos pour tenter d'expliquer son échec, mais cela nous paraît insuffisant pour justifier ceux de la 3^{ème}, la 2nde et la 1^{ère} (qui sont successifs). Sachant en plus que le redoublement de la 3^{ème} a eu lieu dans un établissement privé alors que plusieurs cas ont fait constater que la scolarité en établissement privé est souvent associée à de meilleures chances de réussite qu'en établissement public où les conditions d'études sont souvent moins favorables.

Chaque établissement a sa manière de fonctionner, j'en ai fréquenté plusieurs mais les réalités sont assez différentes, certains ont des effectifs de classes plus énormes que d'autres, d'autres manquent complètement de matériel pédagogique et ça pénalise les élèves. Imaginez un cours de physique où on vous parle de l'électrolyse, on vous le présente sur papier mais vous n'avez pas la possibilité de le voir pratiquement.

L'exemple des cours de physiques ainsi mentionné se réfère certainement au lycée public où Louis a redoublé la 2nde et la 1^{ère} S. Quoi qu'il en soit Louis a été confronté à plusieurs réalités scolaires qui n'ont pas toujours favorisé le dépassement de ses difficultés. Le fait de changer d'établissement à chaque fois peut alors apparaître un révélateur des grandes difficultés qu'il avait.

II.2.2. Difficultés non traitées aboutissant à la négligence et l'absentéisme

Parce que je reconnais, c'était de ma faute, quand les autres étaient en cours moi je manquais parfois pour aller simplement m'amuser à autre chose, je n'étais pas sérieux et concentré, j'étais négligeant et distrait.

Comme plusieurs cas l'ont démontré, l'attitude négligente et absentéiste de Louis ont joué un rôle important dans l'aggravation de ses difficultés. Mais en réalité, elle n'est que le fruit d'une auto-disqualification.

II.2.2.1. Difficultés de compréhension persistantes

Certains enseignants expliquent mieux que d'autres c'est clair, mais quand je tombais sur un tel professeur je me disais simplement que je ne suis pas apte à comprendre ce qu'il véhicule... En plus je n'étais pas le genre d'élève qui va demander de l'aide aux enseignants... Je ne montrais pas mes difficultés aux professeurs même pour aller au tableau faire un exercice, je ne voulais pas. Du coup, les enseignants se comportaient normalement comme des gens qui ne remarquent pas tous les élèves. C'était vraiment difficile qu'on me remarque même les années où j'étais redoublant.

A partir de ces propos on se rend alors compte que Louis avait une réelle difficulté en ce qui concerne la compréhension des cours. C'est d'ailleurs le facteur qu'il a mis en avant pour justifier son redoublement au CP1. Cela démontre l'importance et la nécessité de traiter les difficultés le plus rapidement possible quand elles apparaissent. On peut déduire que ce problème de compréhension que Louis a rencontré depuis le CP1 n'a pas été traité par l'école (qui n'offre pas souvent de mesures spécifiques d'aide aux élèves en difficultés et dont les trop gros effectifs empêchent le suivi individualisé des élèves), ni par la famille (qui manquant de ressources scolaires, ne pouvait comprendre ni répondre aux besoins de leur enfant). Ce qui a valu à Louis de traîner cette difficulté jusqu'au lycée. Comme pour plusieurs cas analysés, l'absentéisme apparaît comme un facteur de disqualification personnelle chez les élèves qui sont le plus en difficultés. L'incompréhension des cours et le fait de se sentir noyé pousse souvent certains élèves à adopter certaines attitudes : déranger les cours ou s'absenter. Contrairement à Marine qui a sombré dans une grande souffrance à cause de ses difficultés, on se rend compte que Louis par contre s'est auto-disqualifié dans certains cours qui lui paraissaient impossible à assimiler.

Comment Louis a-t-il pu dépasser cette grande difficulté à laquelle il était confronté et parvenir à obtenir le baccalauréat ?

Nous allons maintenant analyser les facteurs qui ont permis à Louis de dépasser ses difficultés.

II.3. Conditions ayant favorisé la persévérance et les progrès suffisants jusqu'à l'obtention du baccalauréat

Comme dans tous les cas étudiés, le soutien de l'entourage et l'interaction avec des personnes plus compétentes est ce qui a favorisé la persévérance et la régulation des difficultés que Louis avait. Ne pouvant compter sur ses parents à cause de leur faible instruction, Louis a pu bénéficier de l'aide de son oncle et ses amis.

II.3.1. Interactions scolaires avec l'oncle et les autres élèves

J'avais mon oncle qui était bachelier, c'est chez lui que j'allais travailler de temps en temps... En plus de ça j'avais aussi des groupes de travail, ça m'aidait beaucoup.

Comme dans les autres cas, l'interaction scolaire est le facteur principal qui a permis à Louis de surmonter les grandes difficultés auxquelles il était confronté tout au long de son parcours. Ne pouvant recevoir de l'aide de sa famille directe, et de l'école, Louis a pu compter sur son oncle. Mais l'élément qui a fait une grande différence dans le parcours de Louis est l'aide qu'il recevait de ses camarades de classe, c'est grâce à cela qu'il pouvait compenser l'absence de ressources familiales et scolaires. Cette aide (complémentaire) que les autres élèves lui apportaient lui permettait de comprendre ce qu'il avait du mal à assimiler en classe (et que certainement les autres avaient mieux assimilé).

Contrairement à Marine (où les progrès ont été visibles bien que tardivement), chez Louis on constate que ces progrès étaient assez limités. Plus haut Louis a avoué qu'il ne montrait pas de difficultés aux professeurs et qu'il n'avait pas de programme de travail à la maison. Ainsi, l'aide reçue lui a tout juste permis d'obtenir la moyenne nécessaire pour obtenir un baccalauréat scientifique.

J'étais débrouillard, mes notes étaient limites moyennes parce que je suis un élève qui a démontré qu'il ne faut pas forcément être extrêmement bon

pour faire une série scientifique. On peut être moyen mais avec simplement de la persévérance on peut récolter des fruits.

Après 2 redoublements au primaire, 2 redoublements au collège et 2 redoublements au lycée, Louis a finalement obtenu le baccalauréat mais sa réussite reste très limitée, car on n'observe pas de grandes transformations dans son parcours. Louis est resté un élève moyen.

II.3.1.1. Bilan du parcours de Louis

Tout comme Marine, on constate que les difficultés de Louis sont apparues dès le CP1 mais aucune classe n'a été redoublée deux fois. Et pour lui aussi, le fait de passer en classe supérieure après l'année redoublée témoigne que le redoublement était un temps supplémentaire qui lui permettait juste de progresser de façon limitée. Avec des difficultés de compréhension qui se sont révélées très tôt, et qui n'ont pas été traitées, on peut déduire que les cours ne lui suffisaient pas pour acquérir les connaissances nécessaires. Louis avait besoin d'une aide complémentaire pour bien assoir ses acquis, cependant, il ne pouvait obtenir cette aide ni de l'école, ni de ses parents (pour les mêmes raisons évoquées chez Marine). On note qu'au primaire et en fin lycée, Louis a étudié en province, où il a d'ailleurs obtenu son CEPE et son BAC. Les effectifs en province sont souvent moins chargés qu'à Libreville, il est certainement plus facile pour certains enseignants de s'attarder sur les cas d'élèves. On peut imaginer que c'est l'une des raisons qui aidaient Louis à réussir ses classes en province. Dans ce cas aussi, l'aide scolaire dont Louis avait besoin est venue d'autres personnes dont principalement son oncle et ses amis élèves. Les interactions avec les élèves de son groupe de travail constituent l'élément fondamental qui l'a aidé à progresser suffisamment jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat scientifique.

III. Analyse d'un deuxième cas de grande persévérance (Marc)

III.1. Profil socio-scolaire

Marc est un jeune homme inscrit en terminale D au LPEE durant l'année scolaire 2020-2021. Après un premier échec au baccalauréat l'année scolaire précédente avec une moyenne de 7.50, il avait décidé de reprendre la terminale. Encore célibataire et sans enfant, il vivait toujours avec sa mère durant nos entretiens.

III.1.1. Début de scolarité assez réussi

Le parcours scolaire de Marc regroupe plusieurs phases distinctes les unes des autres. La première phase remonte à quand son père était encore présent, période pendant laquelle ses résultats scolaires étaient assez bons au point qu'il va se voir sélectionner pour aller directement en classe de CE2 après des classes de CP1 et CP2 très bien réussies. Le fait de faire sauter une classe à un élève est une pratique qui n'est réservée qu'aux élèves brillants dont les professeurs estiment que c'est une perte de temps de rester dans une classe intermédiaire. C'est le cas de Marc, on comprend donc qu'au départ c'était un élève assez brillant.

III.1.2. Perturbation et déclin scolaire

Mais à partir de la classe de CE2, cette condition a changé parce que la suite de son parcours va être marquée par de nombreux redoublements. On ne sait pas exactement si c'est le passage du CP2 au CE2 directement ou le départ de son père ou même encore la conjugaison de ces deux facteurs qui a causé ce premier redoublement au CE2, Marc lui-même ne trouve pas non plus d'explications. Par la suite de son parcours, Marc va connaître cinq (5) autres redoublements, notamment dans la classe de CM1 qu'il a redoublée deux fois de suite, la 3^{ème}, la 2^{nde} et la terminale.

III.1.3. Contexte familial

Marc est le deuxième enfant d'une fratrie nombreuse. Ses parents se sont séparés quand qu'il était en classe de CM1 et jusqu'à lors Marc n'a plus eu de relation avec son père qui représentait le pilier économique de la famille. Son seul soutien provenait désormais de sa mère, qui à cette époque, n'avait aucune activité professionnelle du fait de sa non-diplomation. Après de nombreuses années sans activité, sa mère travaille aujourd'hui comme technicienne de surface. Ils ont donc évolué dans des conditions familiales très précaires, qui ont incité Marc à se prendre en charge très tôt pour soutenir la famille.

Au vu de la non-diplomation de sa mère, de son inactivité, de son état dépressif après la séparation d'avec son mari, et l'égoïsme de son aîné, on peut conclure que Marc n'a pas pu bénéficier d'un soutien matériel, scolaire et même affectif. On constate plutôt que c'est

lui qui devait en donner à la famille. Comme bien d'autres cas d'élèves qui ont connu des difficultés au primaire, le non-ajustement du cadre familial aux exigences scolaires est souvent associé à la persistance des difficultés.

Nous allons maintenant étudier plus en détail l'impact de ces événements familiaux sur le parcours scolaire de Marc qui semblait pourtant bien parti. Ainsi que les facteurs qui ont aidé Marc à ne pas renoncer alors que les réalités scolaires et familiales pouvaient l'y encourager.

III.2. Difficultés signalées dans l'entretien

Le changement de la structure familiale a apporté un grand bouleversement (très négatif) dans le quotidien Marc et celui de toute sa famille. Cette mère (jusqu'alors dépendante des ressources provenant de son mari) s'est retrouvée du jour au lendemain démunie de tout type de ressources avec plusieurs enfants à charge. Ce qui pouvait rendre le suivi de ces enfants quasi impossible.

III.2.1. Précarité extrême

Il y a eu des complications à la maison parce que c'est mon père qui s'occupait de tout, il ne voulait pas que ma mère puisse travailler et quand il s'est séparé de ma mère il y a eu une chute et là, c'était maintenant compliqué pour nous. Quand on avait l'habitude de rentrer on était bien, on trouvait la nourriture et là maintenant on rentrait et plus rien, on ne pouvait plus manger à notre faim. Maman aussi ne faisant rien, elle ne pouvait pas directement trouver un boulot du jour au lendemain (...) Je ne pouvais pas imaginer un jour que je pourrais me retrouver comme ça. On a quitté des cités²⁸ pour une maison qui s'inonde quand il pleut donc impossible de dormir, vous êtes éveillés toute la nuit.

On peut imaginer que Marc devait certainement somnoler en classe du fait de rester éveillé toute la nuit. Contrairement aux autres cas qui bénéficiaient au moins d'un logement décent, Marc manquait de tout confort, lui qui était pourtant habitué à un style de vie assez élevé. Ce témoignage remet en lumière le problème de l'environnement familial non ajusté aux exigences scolaires comme nous le verrons pour bon nombre de cas. Lorsque les conditions de scolarisation familiales ne permettent pas à l'enfant de s'épanouir, elles le

²⁸ Espaces situés dans quartiers de Libreville et regroupant des personnes assez riches.

prédisposent à l'échec. Dans ce cas comme tant d'autres, les mères se retrouvent souvent seules avec plusieurs enfants à charge et très peu de ressources (financières, scolaires, temporelles, etc.).

Ce n'était pas facile de remonter le moral à maman parfois quand je rentrais à la maison, je la trouvais en train de pleurer et pour essayer de la consoler il fallait que je comble ce vide qu'elle avait. Avant elle prêtait de l'argent aux autres mais à son tour quand elle a eu des difficultés, personne n'était là pour l'aider.

La souffrance que cette mère ressentait provenait sans doute du fait qu'elle se sentait incapable d'aider ses enfants (d'autant plus qu'elle n'avait personne pour la soutenir). Manquant de ressources scolaires, elle ne pouvait pas apporter de soutien scolaire à ses enfants (tout comme les parents de Marine et Louis précédemment cités, elle ne pouvait que subir les difficultés de ses enfants sans pouvoir y répondre). Marc met également en lumière l'absence de ressources financières. On peut donc supposer que ces enfants pouvaient manquer d'argent du taxi pour se rendre à l'école, excepté dans la mesure où l'école était proche de la maison et qu'ils pouvaient s'y rendre à pied. Dans ces conditions défavorables, les mères finissent souvent par responsabiliser leurs enfants adultes (les pousser à se prendre en charge pour soutenir la famille). Ce qui a été le cas de Marc qui a finalement commencé à travailler tôt. Ce qui peut certainement expliquer la modification du rapport à l'école observée dans la suite de son parcours.

III.2.2. Parentification²⁹ et absentéisme involontaire

Donc j'ai dû beaucoup m'absenter des cours pour travailler de gauche à droite et aider ma mère à prendre soin de mes petits-frères. Je suis le deuxième enfant de la famille mais l'aîné vit pour lui-même, il n'a pas trop le souci de la famille. C'est quand ma petite sœur a eu son baccalauréat que j'ai pu reprendre une scolarité normale.

Tout comme Marc, certains élèves qui se sont retrouvés dans les mêmes conditions ont fait mention de l'absentéisme comme un des facteurs qui auraient contribué à l'aggravation

²⁹ Selon Jean François Le Goff (1999), la parentification de l'enfant est *un processus interne à la vie familiale qui amène un enfant ou un adolescent à prendre des responsabilités plus importantes que ne le voudraient son âge et sa maturation et qui le conduisent à devenir un parent pour ses parents ? C'est un processus qui s'observe le plus souvent lorsque les parents sont fragilisés (moralement, physiquement, financièrement, etc.). L'enfant face à la détresse de son parent, l'enfant va se donner pour mission de combler ou de soutenir son ou ses parents.*

de leurs difficultés scolaires dans la mesure où ils devaient travailler pour subvenir à leurs besoins. Le cas de Marc est particulier parce qu'on observe qu'il a commencé à travailler très jeune, après le départ de son père, au CM1 (qu'il a d'ailleurs redoublé trois fois, ne parvenant certainement pas à allier école et travail). Il a poursuivi ce rythme jusqu'au lycée et bien sur les redoublements aussi se sont enchainés. On observe une sorte de parentification chez Marc qui a préféré sacrifier sa scolarité au profit de celles de ses cadets. Cela suscite des interrogations notamment sur le retard accumulé et la persistance à réussir. Marc aurait pu abandonner après ces nombreux redoublements mais il a préféré persévérer sans s'auto-disqualifier, sachant en plus que sa cadette avait pris de l'avance sur lui en obtenant son baccalauréat. On peut s'interroger sur les facteurs qui ont favorisé cette persévérance. Au début de son récit Marc n'a pas omis de nous faire remarquer que c'était un élève brillant dans les premières classes. Dans une certaine mesure, on pourrait imaginer que ses réussites passées pouvaient l'aider à rester motivé en dépit des difficultés persistantes. En y tenant compte, Marc devait certainement s'encourager en pensant que ce n'était pas lui le problème mais les réalités sociales et familiales auxquelles il faisait face.

Marc a dû faire face à beaucoup de souffrances personnelles à cause de ce processus de parentification qu'il a subi.

III.3. Désespoir maximal et rencontre heureuse

III.3.1. Souffrance, solitude et tentative de suicide

Je n'avais pas d'amis et même jusqu'à présent je n'en ai toujours pas (...)
Je me rappelle que je regardais beaucoup des films qui racontaient des histoires de personnes qui avaient réussi après plusieurs souffrances, ça m'encourageait aussi à ne pas baisser les bras. Je prenais ça comme des témoignages.

Tout comme de nombreux élèves, la persistance des redoublements est associée à beaucoup de souffrances. Pour Marc cette souffrance s'est accompagnée de beaucoup de solitude. Pouvait-il avoir des amis alors qu'il devait travailler ? Le fait pour Marc de prendre en charge sa famille lui a conféré des responsabilités qui n'étaient pas de son âge, ce qui lui a fait passer à côté de sa jeunesse.

En 3^{ème}, j'avais voulu me suicider parce que je n'avais pas compris comment j'avais raté le BEPC avec un 4 ou un 5 de moyenne. C'était incompréhensible, j'ai essayé de faire le bilan mais rien.

Ces propos viennent peu ou prou élucider le raisonnement que nous avons amorcé ci-dessous sur l'appréciation des capacités de Marc. On peut ainsi observer que Marc vit ses redoublements comme une sorte d'injustice, se chassant en capacité de réussir. N'est-ce pas là le fondement de toute la souffrance qu'il ressentait ? Marc se sentait comme dans un moule qui ne lui correspondait pas : s'absenter des cours pour travailler, rater des notions qu'il se sentait en mesure d'assimiler, devoir redoubler sans cesse. Des situations qu'il ne désirait pas mais qu'il était obligé de subir. C'est d'ailleurs le seul cas qui a fait mention d'une tentative de suicide.

Le parcours de Marc a donc été marqué par beaucoup de souffrance et cela peut encore se refléter sur sa conduite. Pendant l'entretien il a une attitude très sérieuse et presque mélancolique.

Nous allons maintenant mettre en évidence les facteurs qui ont favorisé la persévérance de Marc. Il s'agit premièrement du soutien moral et scolaire de son ami Kévin et du soutien moral des enseignants.

III.3.2. Soutien moral des enseignants

Les conseils des enseignants ont également joué un rôle. Depuis que je suis arrivé ici en classe de 2^{nde} S, les enseignants que j'ai croisés, ce sont généralement ceux qui sont passés par des difficultés. Et quand ils nous font cours, ils prennent souvent le temps de nous raconter leur histoire, de nous montrer comment vivre, comment réussir et moi je tire vraiment une leçon de cela. Quand ils expliquent quelque chose que je ne connais pas, je prends des notes dans mon cahier pour pouvoir les mettre en pratique.

Plusieurs cas ont fait mention des enseignants comme des agents ayant contribué à leur persévérance. Si certains ont pu bénéficier d'un soutien scolaire privé d'autres encore comme Marc ont simplement pu bénéficier d'encouragements (certainement l'argent qu'il obtenait de ses petits boulots ne lui permettait pas de subvenir aux besoins de la famille et en même temps de se payer des cours particuliers). De même on peut supposer que les effectifs pléthoriques qui caractérisent souvent les établissements publics ne permettaient pas aux professeurs d'aborder tous les élèves de manière individuelle (Marc n'a pas précisé les

établissements dans lesquels il a étudié mais au vu de ses réalités on peut déduire que c'est dans des établissements publics (qui nécessitent souvent moins de dépenses que les établissements privés). Dans ce cas, on peut constater que c'est l'histoire scolaire des enseignants qui devient un facteur de motivation quand l'élève se retrouve confronté à une situation similaire. L'élève voit dans leur succès actuel, une espérance pour son succès avenir. D'ailleurs quelque part il avait déjà déclaré qu'il se documentait beaucoup d'histoires de personnes qui avaient réussi après plusieurs échecs. On peut s'interroger sur l'attitude des professeurs : certains (dont marine et d'autres cas que nous verrons) ont fait mention des professeurs qui sont peu encourageants avec les élèves redoublants, ce qui est totalement opposé à ceux dont il est question ici. Le parcours scolaire des professeurs aurait-il un impact sur leur rapport aux élèves ? Ce point fera l'objet d'une analyse dans le chapitre 6 consacré aux enseignants.

III.3.3. Soutien moral et interaction scolaire d'un nouvel ami (influence positive)

C'est Kevin, celui qui m'avait initié dans les mathématiques. En ce moment il a eu la maîtrise en mathématiques et physiques, il attend de commencer le boulot. C'était un frère à l'église qui était en terminale C, il passait le baccalauréat et moi le BEPC, donc nous sommes d'abord allés regarder ses résultats, il n'avait pas obtenu le baccalauréat mais il était relax, tranquille. Ensuite lui aussi m'a accompagné regarder mes résultats, j'avais échoué mais s'il n'était pas là, je ne sais pas ce que j'aurais fait. Il m'a conseillé que le BEPC ce n'est rien, je ne pouvais pas perdre ma vie à cause de ça (...) Il m'a dit que le fait d'échouer ne laissera pas une marque visible sur moi et pareillement pour ceux qui ont réussi. Il m'a encouragé à poursuivre, je me suis alors accroché à lui. J'étais tout le temps avec lui et j'essayais de voir comment est-ce qu'il avait fait pour parvenir jusqu'en terminale C et je crois que c'est à cause de lui que je suis arrivé jusqu'en terminale D.

Le point commun à tous les cas qui ont déjà été mentionnés relève du fait que la persévérance et la réussite des élèves sont souvent associées à un soutien reçu et des interactions stimulantes. Dans le cas de Marc, sa rencontre avec Kevin est présentée comme un des facteurs majeurs qui ont motivé sa persévérance. En effet, Kevin lui a apporté énormément de conseils quand il était confronté à l'échec. De même, il l'a aidé à rehausser son niveau en Mathématiques. Le fait que Marc dise qu'il « s'est accroché » à Kevin (qui était de quelques années son aîné) témoigne du fait qu'il se sentait noyer et qu'il avait besoin de quelqu'un d'assez mature qui puisse le soutenir moralement et même scolairement (des

ressources dont sa mère ne pouvait lui offrir parce qu'elle n'en disposait pas). Kévin était donc pour lui comme une bouée de sauvetage qui l'a aidé à combler l'insuffisance de soutien familial qu'il recevait. On peut observer que Marc l'a pris pour modèle de référence. Un point important qui attire notre attention et qui ressort dans plusieurs cas et en particulier chez Marine (et même dans d'autres cas qui n'ont pas été présentés en études de cas) concerne le lieu de rencontre avec ces personnes qui vont jouer un rôle important dans le processus de persévérance de ces élèves en grandes difficultés. C'est généralement à l'église que ces rencontres ont eu lieu. Nous ne pouvons donner d'explication à cela mais il semble que l'église soit comme un lieu de refuge pour ces élèves en souffrance.

III.4. Motivations personnelles face aux difficultés persistantes

III.4.1. Désir de sortir de la pauvreté

Le milieu dans lequel je me retrouve en ce moment est un encouragement à lui seul. Pour cela je dois me battre pour sortir de là. Comme dit souvent mon professeur de mathématiques: *“le seul moyen pour un enfant pauvre de réussir, c'est d'abord l'école”* parce que bien que vous soyez intelligent, si vous n'avez pas fait d'études on ne pourra pas vous embaucher sans diplôme, Ce sont les diplômes qui prouvent qu'on est intelligent et qui nous permettent d'aspirer à quelque chose.

Comme pour beaucoup de cas, les élèves de familles défavorisées associent généralement leur persévérance à un désir d'ascension sociale. S'étant retrouvé dans des conditions déplorables après le départ de son père, Marc aspire à de meilleures conditions de vie.

L'école apparaît donc pour Marc et pour d'autres encore comme la garantie d'un futur emploi. Pour réaliser cet objectif, Marc a développé une autodiscipline et une mentalité réaliste et assez individualiste qui lui ont permis de ne pas se distraire comme les autres jeunes de son âge, se privant ainsi de certains plaisirs.

III.4.2. Discipline personnelle et amélioration des résultats

A chaque fois que je passe d'une classe à une autre, je peux garder de bonnes relations c'est tout mais pas de véritables amitiés parce que ces personnes ne conviennent pas trop à mes objectifs et on n'a pas trop les mêmes mentalités. Je prends l'exemple de là en classe quand je rentre après les cours, je sais que je ne peux pas bénéficier de cours de soutien

comme les autres. Donc j'essaie vraiment d'exploiter mon temps vers ce qui est essentiel pour moi et le reste, je le mets de côté. Par exemple, je ne peux pas me permettre d'avoir une petite amie maintenant, déjà je sais que la situation financière n'est pas stable donc je ne m'accroche pas là-dessus.

On peut remarquer que Marc est quelqu'un qui adapte sa vie en fonction de la réalité à laquelle il est confronté. Il refuse de perdre le temps pour des choses qui ne lui permettraient pas de se concentrer sur ses études. Au contraire, il préfère investir ce temps dans les études. On a ainsi noté une plus grande responsabilisation ou autonomie après ses interactions avec Kévin.

Quand j'ai pris ça en compte, j'ai décidé de changer l'atmosphère et mettre l'école au premier plan. Ainsi, là où j'étais bon je devenais encore plus performant et là où j'étais moyen je faisais plus d'effort.

On constate que cette discipline personnelle de travail et cette mentalité très réaliste ont entraîné un déclic et ainsi porté des fruits qui ont propulsé Marc jusqu'à la terminale scientifique. On peut imaginer que le changement de sa situation familiale a également eu un effet : sa mère a trouvé un travail (elle pouvait donc désormais se prendre en charge), sa cadette est devenue étudiante boursière, la charge de sa famille n'étant plus sur ses épaules, Marc pouvait désormais penser à lui et se consacrer à 100% sur sa scolarité et prendre la revanche de tout ce temps qu'il estime avoir perdu en vain. Faute de moyens de communication, nous n'avons pas pu connaître l'issue de ses résultats au baccalauréat. Ce qui est assez regrettable³⁰.

III.4.3. Projet après baccalauréat

Après le baccalauréat je veux aller à l'armée pour faire pilote mais on m'a dit qu'il faut un baccalauréat C pour cela. Maintenant j'ai le choix entre contrôleur aérien ou mécanicien des avions. En dehors de ça je veux bien devenir ingénieur.

L'âge et le retard scolaire de Marc ne constituent pas un frein en soi pour la réalisation de ses rêves, notamment, celui de travailler dans l'aviation. Comme pour les cas de grande persévérance on pensait que l'âge limiterait les ambitions universitaires mais au contraire on

³⁰ Les entretiens ont été réalisés pendant la période de confinement de février à mai 2021. Ainsi notre contact avec les élèves était très limité et structuré par les responsables des établissements sollicités. Avec le souci de collecter le plus d'information possible, nous avons omis de prendre le contact des lycéens. Ainsi nous ne pouvons donc pas confirmer qu'ils ont finalement obtenu le baccalauréat à l'issue de cette année.

remarque généralement que plus ils ont persévéré au lycée moins ils ont peur des difficultés futures.

III.4.3.1. Bilan du parcours de Marc

Le début du parcours de Marc est assez différent de celui de Marine et Louis. Alors que ces derniers ont eu des difficultés dès le CP1, Marc quant à lui se présente comme un élève brillant en CP au point qu'il soit directement passé du CP2 au CE2. Cette époque est encore marquée par la présence de son père qui disposait de ressources scolaires, financières et matérielles suffisantes. Ses premières difficultés sont apparues au CE2, période qui précède la séparation de ses parents. Marc qui était désormais démuné de tout soutien familial devait jouer le rôle du chef de famille. Ça peut certainement expliquer le fait qu'en CM1 ses difficultés aient été très persistantes au point qu'il ait eu besoin de plus de deux années pour progresser. Rappelons aussi que Marc était très jeune (en prenant en compte le fait qu'il n'a pas effectué le CE1, il a dû se retrouver en CM1 à 9 ou 10 ans), il manquait certainement de la maturité pour faire converger étude et travail (qui se résumait certainement à de petits boulots informels, dans la mesure les enfants ne sont pas autorisés à travailler selon le code du travail gabonais). En dépit des réalités auxquelles il faisait face, Marc entretenait l'ambition de réussir les études. Cependant, il lui fallait combler l'absence de soutien familial (scolaire, matériel, financier et moral). Dans ce cas encore le redoublement lui a simplement permis de se maintenir en dépit des difficultés et de progresser de façon limitée (en 3^{ème}, 2^{nde} et terminale). On se doute que l'état dépressif de sa mère ne lui permettait pas d'encourager son fils, raison pour laquelle Marc n'a mentionné que le soutien de personnes extérieures dont, l'encouragement de certains enseignants et notamment l'interaction avec son ami Kévin, qui constitue l'élément fondamental qui a stimulé des progrès suffisants pour parvenir jusqu'en terminale scientifique.

IV. Analyse d'un cas de progrès inespérés au lycée (Karl)

IV.1. Profil socio-scolaire

Karl est un jeune homme inscrit en première année de Biologie-Médicale à l'USS durant l'année universitaire 2020-2021. Il a obtenu son baccalauréat la première année de présentation au second tour avec une moyenne de 11/20 au LJHAE. Il se présente comme

quelqu'un d'assez timide qui avait du mal à se faire des amis. Encore célibataire et sans enfant, Karl vivait toujours avec ses parents au moment des entretiens.

En ce qui concerne sa scolarité, elle est marquée par un très grand retard. Les difficultés scolaires de Karl se sont signalées depuis le début de sa scolarité, notamment au CP1 et au CP2. Cinq autres redoublements vont intervenir dans les classes de 6^{ème}, de 5^{ème} qu'il a redoublées deux fois, de 4^{ème} et de 2^{nde}.

IV.1.1. Contexte familial

Le père de Karl est médecin (il est donc titulaire d'un doctorat) et sa mère est secrétaire bureautique avec un baccalauréat. Rien qu'à voir leurs niveaux d'instruction et leurs professions, on dirait que Karl est issu d'une assez bonne famille. Pourtant, quelquefois, il nous parle des conditions défavorables dans lesquelles il a évolué, notamment peu avant sa scolarisation. Son père et sa mère étant séparés, il vivait alors dans un coin reculé, loin de la civilisation. Cette période vécue loin de la civilisation a fortement influencé la scolarité de Karl car des difficultés sont apparues très tôt.

IV.1.1.1. Difficultés précoces d'élocution et de lecture

Au début de ma scolarité, c'était très difficile parce que je ne parlais pas le français, je ne parlais que ma langue maternelle, le "Fang", ma famille est tellement dans la tradition. Mon père ne vivait pas d'abord avec ma mère mais avec une autre femme donc nous on vivait dans un coin reculé de notre province natale. Quand je suis arrivé à Libreville j'ai d'abord fait un an à la maison pour apprendre le français parce que je m'exprimais très mal. J'ai commencé à apprendre mais j'avais des difficultés dans la lecture.

C'est très jeune que Karl a été socialisé à l'environnement provincial qui ne lui a pas permis d'apprendre le français. On se demande comment est-ce possible qu'il ait eu des difficultés à parler le français alors que sa mère est instruite ? En prenant en compte le fait que les autres villageois ne parlaient pas le français, on pourrait bien suggérer qu'elle était un peu obligée de se réduire à sa langue maternelle pour faciliter la communication, ce qui aurait limité Karl dans l'apprentissage du français. Le fait de débiter la scolarité sans maîtriser la langue d'enseignement ne lui permettait certainement pas de comprendre les explications des

enseignants ou de participer aux activités de classe, etc. Ce qui a entraîné les difficultés précoces et durables.

IV.1.1.2. Pression d'un père poussant son fils à faire des études scientifiques sans tenir compte de ses difficultés

C'est maintenant que je suis adulte que je réalise qu'effectivement j'ai été influencé parce que chez moi que ce soit mon père ou mes aînés, on compte à peine un ou deux qui ont fait la littérature. Depuis l'enfance, mon père nous mettait dans la tête que c'est dans les matières scientifiques qu'on doit trouver notre compte, et j'ai grandi avec ça. Ça m'épuisait, c'était en moi, et je ne faisais plus ça de moi-même, je m'efforçais même quand ça n'allait pas parce que ce discours sur "*les sciences d'abord*" était constamment là (...)

On peut observer que Karl n'était pas très épanoui dans sa scolarité, il devait surtout fournir beaucoup d'efforts pour satisfaire aux exigences parfois pénibles et épuisantes de son père. Karl devait donc s'efforcer en dépit de ses résultats parfois médiocres, d'honorer la volonté de son père. On peut se demander si Karl n'aurait pas pu faire un meilleur parcours s'il s'était simplement engagé dans la filière où il se sentait le plus à l'aise ?

Nous allons maintenant analyser certains facteurs scolaires qui ont contribué à renforcer les difficultés de Karl.

IV.2. Autres difficultés scolaires signalées dans l'entretien

IV.2.1. Changement constant d'établissements et la difficulté d'adaptation

J'ai fréquenté beaucoup d'établissements. Au primaire j'en ai fréquenté trois, j'ai été à l'ENST A et B, ensuite je suis parti au Guide de nos enfants à partir du CE1. Au secondaire, j'ai fait le CES Avorbam, De là je suis parti en province au CES François Méyé où j'ai triplé la 5^{ème}. Je suis revenu à Libreville où j'ai redoublé la 4^{ème} dans un établissement privé, puis je suis parti au CES Awoungou où j'ai refait la 4^{ème}. Je suis passé en 3^{ème} et j'ai obtenu le BEPC et l'entrée en 2^{nde}. La 2^{nde}, je l'ai fait au Lycée d'Etat et j'ai encore redoublé, la deuxième année je suis passé en 1^{ère} et de la 1^{ère} jusqu'en terminale j'étais au lycée JHAE (...) C'était assez difficile parce que, je devais à chaque fois me réadapter vu que ces établissements avaient des fonctionnements différents. Quand tu es dans le même établissement depuis la 6^{ème} c'est plus facile de s'adapter parce que tu connais tous les visages alors que moi je changeais tout le temps

d'établissements. Je ne connaissais pas les professeurs, ni leurs méthodes de travail.

Le changement constant d'établissements est un phénomène qui ressort dans beaucoup de parcours. Dans le cas de Karl il se déroulait entre les établissements publics et les établissements privés. Les deux premiers redoublements ont eu lieu dans deux établissements publics (ENSET A et B). Le reste des classes du primaire ont été faites dans un établissement privé, le Guide de nos enfants (rappelons qu'à partir de ce moment Karl n'a plus redoublé avant de reprendre en 6^{ème}). On peut supposer que ce cadre lui offrait de meilleures conditions de réussite. Cela témoigne aussi que ses parents se sont investis financièrement pour offrir à leur enfant un bon cadre d'étude (le Guide de nos enfants est une école privée de renom au Gabon). De même au collège Karl fait mention d'une scolarité en privé qui s'est plutôt soldée par un redoublement. Ce qui démontre que dans tous les cas, la scolarisation en établissements privés ne garantit pas toujours la réussite (surtout dans le cas où les difficultés sont persistantes comme ç'était également le cas pour Marine). En effet, on peut remarquer que c'est à partir du collège que les difficultés de Karl se sont le plus accentuées au point qu'il ait redoublé trois classes d'affilées (6^{ème}, 5^{ème} deux fois et 4^{ème}). On pourrait déduire que le changement constant d'établissements était un moyen pour Karl de fuir les difficultés qu'il éprouvait mais comme le dicton le dit « à beau chasser le naturel, il revient toujours au galop ». Cela contribuait plutôt à l'aggravation des difficultés.

IV.2.2. Manque d'éthique des enseignants du public

Le fait d'avoir fréquenté de nombreux établissements a permis à Karl d'avoir différentes expériences avec des enseignants et certaines l'ont marqué assez négativement.

Dans certains établissements que j'ai fréquentés, pas tous, il y avait des enseignants qui se dévouaient quand on ne comprenait pas une matière, on avait l'impression que ce sont des cours de soutien.

J'ai remarqué que dans les établissements "publics" les professeurs s'en foutent, ils ne prennent pas en compte les matières des autres. Par exemple, un professeur va te donner tellement d'exercices à faire à la maison en oubliant qu'on a au moins huit matières, quand tu lui dis que *"monsieur j'avais trop d'exercices je n'ai pas pu achever"* ce n'est pas son problème. Je pense qu'ils abusent un peu. Il y a des établissements aujourd'hui que si on voulait m'y renvoyer, je n'irai plus jamais parce que j'ai gardé rancune aux professeurs, j'ai eu une mauvaise image.

Certains faisaient bien leur travail et d'autres non. D'autres, c'était uniquement l'argent qui les intéressait et ils s'en foutaient des élèves qui étaient devant eux. On nous mettait tous dans un même lot sans savoir que certains élèves malgré les difficultés sont encore récupérables et je pense même que beaucoup d'élèves qui ont abandonné c'est parce qu'ils n'ont pas trouvé une personne assez maligne pour les comprendre, pour les recadrer. En gros, les élèves ne sont pas compris.

Tout comme d'autres cas, Karl pointe du doigt à une sorte de négligence de la part des professeurs à l'encontre des élèves en difficultés. Cette attitude désintéressée de certains enseignants des établissements publics qui ne prennent pas en compte la réalité des élèves favoriserait leur démotivation. Comme nous l'avons déjà éclairé dans les cas précédents, on peut se douter que les différentes contraintes auxquelles les professeurs des établissements publics sont confrontés (effectifs pléthoriques, le souci d'achever le programme dans les temps, etc...) ne leur permettent pas d'aborder les difficultés des élèves singulièrement (cela fera l'objet d'une analyse dans le chapitre 6). Dans ce cas, ils préfèrent employer des stratégies visant à dissuader les élèves ou les rendre plus autonomes (dans certains cas comme pour Karl, les élèves le vivent souvent comme un désintérêt de la part de leurs professeurs).

IV.2.3. Vente des notes

Je ne m'entendais pas avec tous les professeurs (...) Je me rappelle de mon professeur de physique qui m'a beaucoup marqué négativement, il vendait des notes et pour avoir la moyenne dans sa matière il fallait payer.

Karl dénonce un comportement souvent adopté par certains enseignants : la vente des notes. Certains professeurs échangeaient de bonnes notes pour de l'argent (cela se fait à l'abri des regards). Ce qui pénalise certainement ceux qui manquent d'argent pour payer et ceux qui sont assez intègres pour se livrer à cette forme de corruption. Nous précisons qu'il est le seul cas à l'avoir mentionné.

Toutes ces conditions (familiales et scolaires) ne permettaient donc pas à Karl de dépasser les difficultés qu'il éprouvait, raison pour laquelle il avait besoin d'un soutien complémentaire pour l'aider à mieux avancer.

Moi, pour avancer j'avais toujours besoin d'un répétiteur, parce que là je pouvais exceller dans mes notes, mais des fois quand je faisais la demande à mon père il disait qu'il n'avait pas d'argent et c'était compliqué.

On peut déduire que le père de Karl était parfois excédé de devoir dépenser autant d'argent sur un seul enfant. Plus haut Karl a mentionné que son père vivait d'abord avec une autre femme, on peut supposer que ce dernier avait certainement beaucoup d'enfants à sa charge. Quoi qu'il en soit, pour la majorité de nos entretiens l'absence d'interaction scolaire est souvent associée à la persistance de difficultés scolaires.

Les sept (7) redoublements que Karl a connus lui ont causé beaucoup de souffrances. Nous allons maintenant voir comment cette souffrance s'est concrètement manifestée.

IV.3. Souffrance morale face à l'échec et à la dévalorisation ressentie

IV.3.1. Perte de l'estime de soi et déni de la personnalité

Je me souviens très bien de mes redoublements, vous savez ce sont des choses qui nous marquent. Quand tu triples une classe, ça travaille tellement que je ne peux pas souhaiter ça à quelqu'un, parce que les gens qui se relèvent de ça ce sont des gens qui sont fort d'esprit, quelqu'un de faible est capable d'abandonner quand tu réalises que tu as redoublé une première fois et les autres sont passés et tu redoubles encore une deuxième fois, les autres passent encore et même tes petits frères se retrouvent dans la même classe que toi. Toutes ces choses te poussent à t'interroger "*est-ce que je suis bête ou quoi ?*" C'était vraiment pénible, je m'en souviendrais toujours (...) Quand je redoublais je voyais la déception dans les yeux de mon père et ça me faisait souffrir mais je devais vivre avec (...) Je ne m'acceptais plus comme individu, je me voyais comme un garçon qui était nul et je ne m'aimais pas. Je me console en me disant que ce n'était qu'une étape de ma vie puisque je n'en suis pas mort.

Karl rend compte d'éléments qui ont été révélés presque dans tous les cas, en particulier chez ceux qui ont connu des difficultés persistantes. On peut premièrement noter le mécontentement des parents. Dans le cas de parents pauvres, comme c'était le cas pour Marine et Louis, la colère était motivée par l'investissement qui semblait avoir été vain (en vue des redoublements persistants des enfants). Pour Karl, dont les parents sont plutôt de conditions favorables, on peut imaginer que la déception de son père provenait en plus du fait que son fils ait eu du mal à suivre son exemple (il désirait que tous ses enfants fassent des études scientifiques). Un second fait marquant est de voir les autres avancer, notamment les cadets qui finissent souvent par retrouver l'aîné (dans les classes stagnantes) parfois même à

avancer plus qu'eux, comme ça été le cas de la petite sœur de Marc (étude de cas précédant). L'ensemble de ces éléments a conduit Karl à se définir par ses incapacités.

IV.3.2. Humiliation des professeurs

Les années où j'étais redoublant il y avait des professeurs qui m'embêtaient, d'autres même qui ne croyaient pas en moi, ils disaient que je n'étais pas compétent, que j'étais un idiot, que je ne pouvais pas quitter le lycée, mais où en sommes-nous ? J'ai obtenu le baccalauréat, si j'écoutais ces paroles, je ne me serais pas sorti, mais je ne m'arrêtais pas sur ça. J'ai compris qu'on ne peut compter que sur soi-même pour se développer, on ne doit pas toujours tenir compte de ce que les gens disent de nous, mais plutôt de ce que nous même on dit de nous.

En plus de devoir faire face à la douleur de redoubler la classe et de se retrouver au milieu de plus jeunes, Karl a dû subir des humiliations de la part de certains enseignants (des moqueries, des jugements et des injures). On peut d'ailleurs noter des expressions assez rudes telles que « pas compétent », « idiot ». Cela explique sans doute le fait que Karl, comme plusieurs autres persévérants, aient gardé une image négative des enseignants.

Parfois il m'arrivait de montrer mes lacunes aux professeurs et parfois aussi non parce que les professeurs ont cette habitude là que quand tu poses une question en classe et surtout que tu es redoublant, il va te dire *“tu es redoublant et tu ne connais pas ça”*. Ce genre de jugement te refroidit, même si tu as des difficultés tu ne peux plus lever le doigt.

Cette image négative que Karl avait des enseignants ne l'encourageait plus à se rapprocher d'eux pour solliciter de l'aide ou même montrer ses difficultés en classe par honte d'être humilié. Dans ce cas on peut observer que la perception que les élèves ont des enseignants influence souvent leur implication en classe.

Toutes ces situations semblaient disqualifier Karl, on se demande quels sont les facteurs qui lui ont permis de persévérer. C'est ce que nous verrons maintenant.

IV.4. Conditions associées à la persévérance et aux progrès assez nets

IV.4.1. Soutien moral du père

J'ai étudié avec trop de difficultés, je n'étais pas un enfant génie ou intelligent mais c'est simplement le travail qui m'a aidé. Heureusement

que depuis l'enfance je n'avais pas ce complexe de vouloir abandonner (...) Mon père m'a toujours éduqué en m'inculquant que c'est le travail qui paye donc il faut persévérer. C'est avec la persévérance que j'ai pu arriver où je suis parce qu'il y a beaucoup de mes amis qui ont abandonné. Malgré les coups durs, parce que moi j'ai même triplé certaines classes et j'ai beaucoup redoublés et j'ai été dans des situations pénibles qu'un moment donné je me suis remis en question mais c'est la vie.

L'un des éléments qui a joué un rôle important dans le processus de persévérance et de maintien en dépit des grandes difficultés que Karl a connues est l'éducation reçue par son père. Certes nous avons vu plus haut que le père de Karl a éprouvé beaucoup de déception à cause des nombreux redoublements de ce dernier, cependant ici on se rend compte qu'il a toujours apporté un soutien moral à son fils. Karl a été confronté au redoublement très tôt (CP) on, s'imagine alors que son père aussi a commencé dès cette période à l'encourager à la persévérance. Ce que Karl appelle « éducation » n'est en fait que le soutien moral que son père lui apportait quand les difficultés ont commencé à se manifester. Le fait que ce soutien soit intervenu très tôt, a constitué une solide fondation qui a aidé Karl à ne pas baisser les bras face aux sérieuses difficultés auxquelles il a fait face plus tard.

IV.4.2. Soutien des psychologues scolaires

L'aide dont j'avais besoin je l'ai plus retrouvée hors du cadre familial parce que je savais ce que je voulais, je voulais me développer et être une meilleure personne parce que je m'enfonçais de plus en plus dans la merde, etc. Je suis allé voir les psychologues, ils ont essayé de m'aider en travaillant sur mes qualités et mes défauts et voir comment je pouvais mieux me servir de cela. C'étaient surtout les psychologues qui m'aidaient mais parfois mon cousin m'écoutait.

Karl est l'un des rares cas qui a fait mention du soutien des psychologues scolaires. Le fait que Karl ait dû recourir aux psychologues en dépit du soutien moral de son père et de son cousin, démontre d'une part, que ses redoublements étaient devenus un véritable problème qui le dérangeait et d'autre part, qu'il manifestait un réel désir de changer cette situation. Dans ce cas comme dans d'autres, le soutien moral d'autres personnes a contribué à la persévérance.

IV.4.3. Interactions scolaires avec des proches

Pour les révisions à la maison... c'était tantôt des amis, des voisins ou mon cousin qui m'aidaient, ce n'était jamais un parent direct.

Comme dans les autres cas de persévérance, l'interaction avec des proches compétents et disponibles, est l'élément qui a permis à Karl de dépasser ses difficultés et de progresser nettement. Il a accumulé presque un réseau de personnes qui l'aidaient notamment à la maison (son cousin), à l'école (les amis élèves) et au quartier (des voisins). Ces aides ont été suffisantes pour l'aider à surmonter ses difficultés.

Le parcours de Karl est assez particulier. Bien que ses parents soit tout deux bien instruits, on observe qu'il ne recevait pas de suivi scolaire de la part de ces derniers. On aurait imaginé un meilleur parcours à cause du niveau d'instruction de ses parents, mais c'est plutôt l'un des pires. Le niveau d'instruction des parents de Karl n'a pas été un facteur de réussite pour leur enfant parce qu'ils n'étaient pas impliqués dans le suivi scolaire de ce dernier. On peut imaginer qu'ils étaient certainement absorbés par leurs emplois mais la véritable raison reste inconnue.

IV.4.3. Désir d'améliorer ses conditions de vie

Malgré les coups durs j'ai avancé, c'est vrai que ce n'est pas parfait mais pour le peu que j'ai fait je suis quand même fier de moi parce qu'il y en a beaucoup qui ont abandonné. Maintenant ce que j'attends, c'est de bien me former pour travailler. Je ne vais pas vous le cacher, toute ma vie j'ai été dans le besoin et ce que je veux c'est de gagner beaucoup d'argent et dans mes projets, j'ai envie d'investir dans l'immobilier pour ne pas dépendre des gens. Toute ma vie j'ai dépendu des gens qui ne m'ont pas aidé donc je ne voudrais pas revivre cette situation. Pour moi, la réussite scolaire c'est quelqu'un qui a un travail après les études.

Ces propos élucident en quelque sorte les hypothèses que nous avons énoncées plus haut. En effet, on observe que les conditions (scolaires et matérielles) de Karl ne cadrent pas avec le statut social de son père notamment. Dans la mesure où il a eu une scolarité longue on peut sans doute imaginer qu'il ne se rappelle que des conditions plus récentes associées à l'âge adulte (où les parents ont souvent tendance à moins prendre en charge leurs enfants).

IV.4.4. Choix de l'USS faute de moyens financiers

Karl fait des études supérieures maintenant mais ce n'est pas dans les conditions qu'il souhaitait au préalable.

Je voulais faire dans la santé et aller dans une école mais malheureusement mon père n'a pas assez de moyen pour m'inscrire dans une école donc j'ai été contraint de venir à la fac. C'est dur partout, toute ma vie, rien n'a été facile et je me dis que si j'ai déjà pu une fois Dieu me fera grâce de persévérer à la fac peu importe les difficultés. Chacun à son destin.

Karl aborde donc cette nouvelle étape de sa vie avec cette mentalité de persévérance qui le caractérise. Comme pour tous les autres cas, Karl se base désormais sur son expérience de succès passé pour faire face aux nouvelles difficultés qu'il pourrait rencontrer.

IV.4.4.1. Bilan du parcours de Karl

Tout comme Marine et Louis, les difficultés de Karl se sont signalées dès le CP1. Mais contrairement aux autres, Karl a débuté sa scolarité avec un handicap majeur concernant la non-maîtrise de la langue d'enseignement. En plus, le fait qu'il devait changer constamment d'établissement n'a fait qu'aggraver ses difficultés. Il lui fallait donc plus de temps que les autres pour apprendre ou assimiler les leçons. Le redoublement était donc le seul moyen qui lui donnait ce temps supplémentaire pour progresser (surtout au début du primaire et au collège où il a enchaîné des redoublements successifs entre la 6^{ème} et la 4^{ème}). Comme dans les autres cas, on se rend compte que la phase de difficultés a généralement été marquée par l'absence d'accompagnement scolaire (Karl met en avant l'absence de répétiteurs et le manque d'éthique de certains enseignants qui employaient des paroles humiliantes pour les dissuader à poser des questions). Contrairement, la phase de nets progrès chez Karl est généralement caractérisée par des interactions avec des personnes qui ont été assez bienveillantes. Il parle souvent de son cousin qui lui apportait du soutien moral quand il était au plus bas et par la suite une aide scolaire. On note un véritable engagement de la part de ce cousin. Il met également en avant l'aide scolaire des voisins et camarades de classe. C'est l'aide de ces personnes qui ont aidé Karl à progresser assez nettement de la 2^{nde} jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat scientifique au premier tour.

V. Analyse d'un cas de progrès inattendus et durables au lycée (Dan)

V.1. Profil socio-scolaire

Dan est un jeune homme inscrit en première année Marketing et Communication Digitale à L'AUM pendant l'année universitaire 2020-2021. Il a obtenu le baccalauréat la première année de présentation avec la mention passable. Dan vit encore avec ses parents, il est célibataire et n'a pas encore d'enfant. Le parcours scolaire de Dan est marqué par plusieurs redoublements, qui sont intervenus dans 4 classes (le CP1, le CE1, la 6^{ème} et la 3^{ème}). Les classes de CE1 et de 3^{ème} ont été répétées deux fois chacune.

V.1.1. Contexte familial

Dan a grandi avec ses deux parents et ses six grands frères et sœurs. Sa mère n'exerce aucune activité, cela est certainement dû au fait qu'elle n'ait pas étudié. Son père est un entrepreneur avec un niveau d'étude relatif au Baccalauréat. Les six frères et sœurs de Dan sont tous bacheliers. Dan a donc évolué dans un cadre qui pouvait lui offrir le suivi scolaire dont il avait besoin. Pourtant on se rend compte que son parcours est marqué par plusieurs difficultés.

Comment donc expliquer les difficultés que Dan a rencontrées au primaire et au collège ?

Dan nous a fourni très peu de détails sur son parcours primaire faute de souvenirs clairs (sa scolarité a été très longue au vu de ses nombreux redoublements). On aurait pu le mettre de côté, mais ce cas est particulièrement instructif concernant les facteurs de progrès durables. Contrairement aux précédents cas (Marine, Louis...) où les redoublements se sont succédés jusqu'en terminale, on remarque chez Dan qu'après 6 redoublements entre l'école primaire et le collège, il n'a plus redoublé de classe jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Raison pour laquelle nous avons donc privilégié l'exploitation des données plus précises qu'il nous a fournies (collège et lycée) dans la mesure où notre intérêt se porte principalement non sur les facteurs de difficultés qu'il a rencontrées au primaire, mais plutôt sur les facteurs qui lui ont permis de réussir au lycée après autant de redoublements.

V.2. Difficultés signalées dans l'entretien

V.2.1. Négligence, absentéisme et aggravation des difficultés scolaires

La première fois que j'ai repris (au collège) j'étais en période de puberté, il y avait certaines modifications qui s'opéraient et ces modifications n'allaient pas dans le sens de la réussite c'est un peu ça... Je déambulais un peu en classe et à la maison, j'étais un peu turbulent, c'était un peu la délinquance juvénile, un peu les mauvaises fréquentations... Je voyais que le règlement c'était trop exagéré, je contestais le règlement, je n'aimais pas me frôler, je jouais au poker en classe... Les fréquentations derrière l'établissement. Les filles par ci et tout ça un peu qui valait ce conflit avec les surveillants. En classe j'étais un peu partagé, j'étais calme à certains cours et dans d'autres j'étais très désordonné, je jouais entre les deux.

Dans la mesure où Dan avait déjà redoublé le CP1 et le CE1, on déduit alors que ses difficultés se sont donc manifestées très tôt comme ça été le cas pour d'autres parcours de persévérants. Il serait donc peu objectif de nous limiter aux modifications observées dans son attitude pour expliquer les difficultés rencontrées au collège. Il semble plus judicieux de présenter ces attitudes (impliquant à la fois négligence, absentéisme ou délinquance) comme des facteurs ayant participé à l'accentuation des difficultés (qui étaient déjà présentes). La véritable question à se poser est donc de savoir ce qui aurait favorisé un tel changement d'attitude. Puisqu'on peut remarquer que cette attitude variait en fonction des cours, on peut donc se demander : Pourquoi Dan présentait-il une attitude plus sérieuse à certains cours alors qu'à d'autres c'était le contraire ? On peut déduire que certains cours suscitaient davantage son intérêt contrairement à d'autres.

V.2.2. Négligence du professeur et accentuation des difficultés scolaires en mathématiques

Quand je retrace un peu mon parcours, je vois qu'en 6^{ème} j'avais de bonnes notes, lorsque je suis arrivé en 5^{ème} aussi j'avais de bonnes moyennes. En 4^{ème} on avait un professeur qui aimait trop la facilité c'est-à-dire qu'il vient il fait cours, il laisse les exercices de maison, il vient et corrige et tout le monde à la moyenne, il faisait rarement les devoirs de classe ce qui fait qu'une fois arriver en 3^{ème} les difficultés ont commencé à se manifester. J'étais nul en mathématiques quand je parle de nul c'est au dernier niveau (rire) parce que même la première année quand j'ai passé le BEPC je suis parti à l'épreuve de mathématiques et physiques sans calculatrice, sans matériel. Du coup je partais seulement faire l'acte de présence, je mets mon nom sur la copie et je pars, pareillement pour la

deuxième année, je me rappelle que j'allais souvent sans instruments de géométrie....

Comme nous le verrons dans plusieurs cas, il apparaît que l'attitude de rébellion que certains élèves adoptent est généralement motivée par les difficultés de compréhension éprouvées en classe. Ce qui les conduit bien souvent à une auto-disqualification. On peut alors conclure que la négligence de Dan n'était que le résultat des grandes difficultés qu'il éprouvait en mathématiques. Difficultés qui elles-mêmes ont été favorisées par certaines négligences d'enseignants. Le fait qu'il se sentait noyer en classe et qu'il ne comprenait rien ne le motivait certainement plus à assister aux cours. Il s'est disqualifié lui-même vis-à-vis des mathématiques (en croyant certainement qu'il n'était pas doué) et préférait alors vaquer à autre chose qui lui apporterait plus de plaisir (aller s'amuser dehors avec les amis, les filles...). Cette attitude désordonnée peut être perçue comme une vengeance envers les enseignants à qui Dan impute la responsabilité de ses difficultés (plus haut il a clairement pointé du doigt à son professeur de mathématiques de la 4^{ème}). On peut encore observer que ces difficultés (très accentuées) en mathématiques ne lui permettaient pas de prétendre à la réussite sachant qu'à cette époque, cette matière avait l'un des plus grands coefficients, six (6). Les mathématiques étant une matière décisive, il est donc souvent difficile aux élèves qui en éprouvent des difficultés de passer des classes sans redoublement. Ce qui peut certainement expliquer le fait qu'il ait redoublé cette classe deux fois.

J'ai fait trois fois la 3^{ème}... la première 3^{ème} j'ai raté l'examen et l'entrée en seconde. La deuxième année j'ai eu l'entrée en 2^{nde} mais je n'ai pas eu l'examen donc c'est ce qui m'a valu de reprendre une troisième fois, c'est finalement la troisième année que j'ai pu obtenir le BEPC... A l'époque les mathématiques c'était six de coefficients c'est ma troisième 3^{ème} en 2016-2017 qu'on a ramené tous les coefficients à 1. Cette situation m'a été bénéfique puisque j'ai passé la 3^{ème} et obtenu mon examen haut la main.

Les difficultés que Dan éprouvait en Mathématiques étaient donc décisives pour son passage en classes supérieures. Au vu de ses nombreux redoublements on peut se demander si ce n'était pas aussi l'une des causes de redoublement dans les autres classes. Bien qu'il semble imputer le tort à son enseignant de 4^{ème}, on remarque tout de même qu'il a redoublé le CP1, le CE1 et la 6^{ème} alors que c'étaient d'autres enseignants qu'il avait. Aussi, il a rencontré trois autres enseignants de mathématiques dans les trois 3^{èmes} qu'il a effectuées sans que ses résultats s'améliorent. Sans la baisse du coefficient des mathématiques, on se

demande si Dan serait arrivé en terminale sans redoublement ? Quoi qu'il en soit, Dan est finalement passé en classe supérieure et n'a plus redoublé jusqu'à l'obtention de son baccalauréat.

En plus de la baisse du coefficient en mathématiques qui constitue un facteur important dans la progression durable de Dan, nous allons également analyser quelques éléments qui ont permis à Dan de poursuivre une scolarité sans redoublement au lycée en dépit des grandes difficultés qu'il avait en mathématiques. Comme dans les autres cas, le soutien de l'entourage y a joué un rôle décisif.

V.3. Conditions associées à la persévérance scolaire

V.3.1. Soutien moral de la mère

J'ai eu le soutien de ma mère, elle m'a parlé dans le sens que l'école c'est le moyen le plus sûr de réussir, même si d'autres ne le pensent pas. Donc elle m'a mis dans la tête que si je ne fais pas tout pour apprendre et me mettre dans le droit chemin et avoir des diplômes, je ne ferai rien dans la vie. Parce qu'elle-même est sans diplôme et sans emploi.

Dan est le premier à faire mention du soutien moral d'un parent direct comme facteur de persévérance. On peut observer que la mère de Dan a une attitude différente de celle des autres parents, qui étaient parfois mécontents et colériques face aux difficultés de leurs enfants. Bien qu'elle manque de ressources scolaires, néanmoins on voit qu'elle encourageait son fils à faire des efforts. Cette mère qui avait déjà vu réussir six de ses enfants n'était plus totalement étrangère à l'école. Ces anciennes expériences l'ont certainement poussée à croire en Dan quand même ses difficultés étaient persistantes (estimant que si les aînés ont pu réussir, lui aussi en serait capable). Ces conseils constituent l'un des éléments qui ont aidé Dan à persévérer à l'issue de son double échec en 3^{ème} (période dans laquelle Dan était assez immature pour comprendre l'enjeu lié à sa scolarité).

V.3.2. Impact de la réussite des aînés sur la persévérance

Dans ma famille ma mère a fait sept enfants, tous les autres six ont eu le baccalauréat et je suis le dernier. Cela m'a boosté et je me suis dit que je ne peux pas être le seul raté parmi tous les enfants de ma mère, je me suis alors mis au travail.

En plus du soutien moral de la mère, le modèle de la réussite des frères et sœurs aînés de Dan l'a également influencé. Comme certains cas l'ont aussi exprimé, le parcours scolaire des proches apparaît souvent comme un modèle de référence important dans la persévérance des élèves en difficultés. Ces facteurs motivationnels montrent que la place occupée dans la fratrie peut également impacter une scolarité. Le processus de persévérance de Dan a été précédé d'un véritable changement de mentalité.

V.3.3. Environnement scolaire plus propice

En 2^{nde} j'ai changé de lycée je suis allé à EPI c'est grâce au cadre maintenant j'ai pu me ressaisir, il n'y avait pas assez d'espace dans l'établissement pour se balader, déambuler dehors. Après la classe c'est la maison, l'endroit était propice pour que je puisse bien me relancer.

Le changement de mentalité de Dan va coïncider avec un changement d'environnement scolaire. Dan va partir de son établissement public pour un établissement privé dont il décrit les conditions comme plus favorables à la réussite. Les établissements privés étant le plus souvent associés à une meilleure réussite selon les propos des élèves. On remarque ainsi tout un assemblage de petits éléments qui étaient mis en place pour favoriser la remontée en selle de Dan.

V.3.4. Prise de conscience et responsabilisation

Dans mes premières classes ce n'était vraiment pas ça, je ne me donnais pas, mais c'est vraiment au secondaire je me suis donné à fond, j'ai réalisé l'importance des études... Je me suis efforcé à me remettre au boulot et c'est ce qui m'a valu de réussir par la suite et de faire un sans-faute de la 3^{ème} en terminale.

Un pas important de la réussite de Dan a été motivé par une prise de conscience personnelle. En effet, ses conditions d'études ont toujours été les mêmes, à savoir la présence de sa mère et ses aînés diplômés pourtant ses notes n'étaient pas toujours bonnes. Le problème venait sans doute de Dan qui n'était pas encore assez mature pour s'investir davantage. C'est après cette prise de conscience que Dan va finalement profiter des bénéfices de son environnement familial.

V.4. Conditions associées à des progrès nets

Comme dans tous les cas, l'aide scolaire est l'élément principal qui a aidé Dan à poursuivre une scolarité normale jusqu'au baccalauréat.

V.4.1. Interactions scolaires avec les frères et sœurs

J'avais un grand frère qui apprenait à ENSET³¹ et j'avais une grande sœur aussi qui apprenait à L'ENS³². Celle qui était à l'ENS faisait l'histoire donc c'est elle qui m'aidait en histoire et en géographie, les matières littéraires et celui qui était à l'ENSET m'aidait dans les matières scientifiques. C'est vraiment eux qui ont eu un impact sur mes études.

Dan recevait un accompagnement scolaire assez complet de la part de ses aînés, celui-ci couvrait à la fois les matières littéraires et scientifiques. On peut donc déduire que les grandes difficultés qu'il éprouvait en mathématiques en 3^{ème} ont certainement été surmontées par la stimulation de son grand frère. Ce qui aurait contribué à ce qu'il fasse un parcours sans faute au lycée.

V.4.2. Interactions entre élèves et investissement personnel

Je tiens aussi à souligner le travail personnel parce que ça a aussi beaucoup compté, j'ai beaucoup misé. Quelques fois j'avais des amis avec qui je travaillais en classe, on se réunissait et quand j'étais à la maison je m'organisais avec un emploi du temps, je mettais le réveil parfois à 1h et je travaillais.

Dan a aussi pu compter sur des interactions avec d'autres élèves. En conséquence, on observe une grande autonomisation et mobilisation personnelle à travers l'organisation du temps de travail à la maison.

Après 3 redoublements au primaire et 3 redoublements au collège, Dan a finalement poursuivi une scolarité sans redoublement au lycée. Son parcours témoigne d'une réussite durable et inespérée au lycée.

³¹ Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique

³² Ecole Normale Supérieure

V.4.2.1. Bilan du parcours de Dan

Le début du parcours de Dan est similaire à celui de Marine, Louis et Karl, dans la mesure où les difficultés scolaires sont apparues dès le CP1. Cependant, on constate que Dan a redoublé les classes de CE1 et 3^{ème} deux fois, ce qui témoigne des difficultés persistantes qu'il pouvait éprouver (dans les matières scientifiques, surtout en mathématiques comme il l'a exprimé), au point que deux années étaient insuffisantes pour qu'il puisse progresser. On peut déduire que Dan n'était pas un mauvais élève dans toutes les matières (il n'a pas fait mention d'autres matières dans lesquelles il éprouvait des difficultés). Contrairement aux autres cas déjà mentionnés, Dan avait l'avantage d'avoir six aînés qui possédaient des ressources scolaires suffisantes. On se rend compte que les phases associées aux difficultés persistantes qu'il a éprouvées sont marquées par une absence d'interactions stimulantes (causée par beaucoup d'immaturité). Cependant, on constate que Dan s'est vraiment mis à progresser nettement quand qu'il a commencé à être en interaction régulière avec certains de ses aînés (après son ultime redoublement en 3^{ème}). Il a pu bénéficier de l'aide scolaire de son grand frère, diplômé en sciences. Cet étayage en particulier et celui qu'il recevait des autres frères, ainsi que d'autres élèves ont été suffisants pour qu'il puisse totalement surmonter ses difficultés. On peut noter beaucoup de maturité (prise de conscience) et d'autonomie (travail personnel à la maison) durant le parcours lycéen de Dan où il n'a plus redoublé jusqu'à l'obtention du baccalauréat la première année de passation.

VI. Analyse d'un cas de progression durable au 5 dernières classes du secondaire (Léon)

VI.1. Profil socio-scolaire

Léon est un jeune homme inscrit en première année de Biologie-Médicale à L'USS pendant l'année universitaire 2020-2021. Il a obtenu le baccalauréat scientifique (D) la première année de présentation en province, avec une mention passable. Il est célibataire, et n'a pas encore d'enfant. Léon vit actuellement à Libreville avec sa grande sœur alors que ses parents vivent en province. Le parcours scolaire de Léon est assez particulier. En effet, il n'a redoublé que deux classes en début primaire et collège (le CP1 et la 5^{ème}) mais chacune a été répétée deux fois.

VI.1.1. Contexte familial

Pendant ses études primaire et secondaire Léon vivait avec ses deux parents. Il y présente un cadre familial dans lequel sa famille était très impliquée scolairement et moralement. La mère de Léon ne travaille pas et n'a obtenu qu'un CEP. Son père est un conducteur de poids lourds et n'a obtenu que le BEPC. Léon parle également de ses frères et ses sœurs qui étaient présents durant sa scolarité.

J'ai grandi dans une famille assez restreinte, je ne peux compter que sur mes parents, mes frères et sœurs.

Ma mère m'aidait à travailler jusqu'en 4^{ème} année d'école primaire, ensuite mon grand frère a pris le relais.

On remarque que Léon ne manquait pas de soutien scolaire durant son parcours, ce qui peut sans doute impliquer qu'il n'ait pas redoublé plusieurs classes. Mais on observe quand même qu'il a éprouvé des difficultés persistantes dans deux classes spécifiques (CP1 et 5^{ème}). Comment expliquer alors qu'un élève qui bénéficiait d'un soutien moral et scolaire puisse redoubler des classes deux années de suite ? Nous allons donc maintenant nous intéresser aux facteurs qui ont favorisé ces redoublements répétés (difficultés persistantes).

VI.2. Difficultés signalées dans l'entretien

VI.2.1. Trouble du langage persistant

Au CP1 j'avais un problème de langage, je n'arrivais pas bien à m'exprimer donc on m'a fait reprendre la classe, ce n'était pas tant à cause des moyennes. J'étais fort en mathématiques et en français j'avais cette difficulté. Je ne pouvais pas lire car la prononciation n'était pas bonne. C'est à cause de ça que j'ai fait trois fois le CP1. Je garde toujours les séquelles de ces difficultés parce que jusqu'à aujourd'hui il y a des mots que j'ai du mal à prononcer donc ça me bloque directement quand il s'agit de m'exprimer devant beaucoup de gens...

Le premier fait qu'on remarque dans ce discours et qui est en accord avec le contexte familial énoncé ci-dessus est que Léon n'était pas un mauvais élève au départ. Ces difficultés persistantes au CP1 étaient liées à un trouble du langage. Le Gabon ne dispose pas actuellement de politiques éducatives et de spécialistes (orthophonistes, orthopédagogues) permettant de détecter et de traiter ce type de troubles. C'est certainement ce qui a joué en

défaveur de Léon et favorisé les redoublements répétés qui étaient alors censés réguler cette difficulté.

...Mes parents m'ont simplement dit « *apprends à parler parce que tu es un garçon intelligent, tu es bon en mathématiques, ce n'est pas de ta faute c'est juste que tu as une difficulté et ça arrive souvent* ».

Tout comme le système, les parents de Léon se sont également trouvés dans l'incapacité d'aider leur enfant. Certes que le redoublement lui a permis de continuer sa scolarité cependant la difficulté n'a pas totalement été traitée. Il en garde encore certaines séquelles.

VI.2.2. Nouveau redoublement et changement soudain d'attitude

J'étais très bon dans les matières scientifiques et c'est à cause de ça que je suis passé dans les autres classes normalement... Arrivée en 5^{ème}, j'ai redoublé la première année... La deuxième année de 5^{ème} je ne partais plus vraiment à l'école, je suis juste parti pendant le premier trimestre, le deuxième trimestre j'ai commencé à faire l'école buissonnière donc parfois je partais d'autres fois non... Je n'avais pas forcément de mauvaises notes mais j'ai cessé de partir de mon propre gré... On m'a exclu de l'établissement.

Près de six années après les difficultés signalées au CP1, Léon va de nouveau être confronté au redoublement. Ce redoublement va s'accompagner d'une attitude presque désintéressée envers l'école en 5^{ème}. Comment expliquer qu'un élève qui avait de bonnes moyennes puis-ce soudainement se mettre à fuir les cours ?

VI.2.3. Attitudes décourageantes de l'entourage scolaire

VI.2.3.1. Le manque d'éthique de certains enseignants

J'accuse ce tort aux enseignants car j'estime que c'est eux qui m'ont dégouté de l'école par exemple mon professeur de physique quand on lui posait des questions sur ce qu'on ne comprenait pas, il nous disait d'attendre l'année prochaine pour comprendre ça. Mon professeur de mathématiques c'était un fumeur et moi j'ai une santé fragile, je m'étouffe assez facilement et je ne sais pas ce qui lui prenait mais la majorité du temps il venait fumer devant moi et quand je lui faisais la remarque il me regardait style "*ce n'est pas ton école ici donc je fais ce que je veux*". Avec tout ça je n'avais plus vraiment envie de partir à l'école.

Bien que l'absentéisme ait contribué aux redoublements que Léon a connus en 5^{ème}, cependant on comprend que l'attitude négligente adoptée par Léon était favorisée par certaines attitudes des enseignants qui ne le motivaient plus à se rendre à l'école. Sachant en plus qu'elles provenaient des enseignants de sciences (disciplines dans lesquelles il s'en sortait le plus pour compenser ses difficultés en français). Ce cas comme dans plusieurs analysés démontre que l'attitude des enseignants peut influencer sur la motivation ou la démotivation des élèves.

VI.2.3.2. La brimade des plus vieux

Sans oublier les plus vieux de la classe qui passaient leur temps à brimer les petits...c'est toutes ces choses que je fuyais.

En plus des enseignants, Léon était confronté à la brimade d'élèves plus âgés. Certains élèves qui étaient dans des classes à effectifs pléthoriques ont également fait mention de ce fait qui témoignent de l'insuffisance des structures d'accueil. L'établissement est alors obligé de composer des classes, si on peut employer l'expression « fourre-tout », dans lesquelles les plus désireux de réussir sont peiné par l'attitude de certains plus dérangeants. On peut aussi noter que les difficultés de langage de Léon l'ont rendu assez timide, il l'a dit lui-même il n'arrive pas toujours à s'exprimer devant plusieurs personnes, on peut déduire qu'il a encore moins du mal à se défendre. Dans ce cas, sa première réaction face à un conflit serait certainement la fuite. Comment a-t-il pu surmonter ses difficultés, et faire une suite de parcours presque parfaite ?

VI.3. Conditions associées à la persévérance et aux progrès durables

VI.3.1. Remords et retour à l'école

La première fois que j'ai repris la 5^{ème} ça m'a rien fait, c'est la deuxième fois que ça commencé à me toucher parce que quand j'étais souvent à la maison j'avais un poids dans le cœur comme si les autres partent à l'école, sont utiles et moi je ne fais rien. C'est pourquoi j'ai demandé à ma mère de me remettre en 5^{ème} même si les professeurs me dégoutaient, je voulais faire un effort. Je me sentais étrange puisque j'avais l'habitude de partir à l'école tous les jours et là je faisais des jours et des jours sans y aller, c'était inhabituel. Réparti en 5^{ème}, j'ai encore recroisé d'autres enseignants qui faisaient leur rituel, mais cette fois-ci j'ai tout pris sur moi.

La première étape dans le processus de persistance et de réussite de Léon était le remords de ne pas aller à l'école. On peut constater que Léon n'était pas heureux de s'absenter comme certains cas d'élèves (sujets à de grandes difficultés) qui s'étaient presque résignés à l'échec. Ses réussites précédentes et ses capacités assez bonnes (notamment en sciences) ont certainement favorisé ce sentiment (de gâchis) et favorisé ce désir de repartir à l'école.

VI.3.2. Soutien moral et matériel de la mère

Après mon exclusion, ma mère m'a inscrit dans une école proche de la maison pour mieux me surveiller et c'est là où ça a marché, je suis passé en 4^{ème}... J'écoutais les conseils de ma mère qui me disait que *“eux ils ont réussi leur vie, c'est à toi maintenant de préparer la tienne donc ne les suis pas”*. Même quand les enseignants m'emmerdaient, je restais là, je finissais les cours et je rentrais à la maison.

Ma mère n'était pas fâchée, elle c'est quelqu'un qui prend plus de temps à soutenir ses enfants, elle les conseille plus.

Comme dit souvent ma mère *“l'école ce n'est pas la course, il faut aller de l'avant et continuer”*.

Déjà plus haut on a vu que sa mère lui apportait un soutien scolaire jusqu'en classe de 4^{ème} année primaire, sachant qu'elle n'avait qu'un niveau CEP elle ne pouvait donc plus l'aider à partir du collège. Toutefois, cette faiblesse a été comblée par un soutien matériel et moral constant. Tout au long de son discours Léon n'a pas cessé de parler des conseils de sa mère. Comme pour la plus part des persévérants, c'est l'un des éléments qui a eu un impact positif sur le maintien et la persévérance de Léon.

VI.3.3. Interactions entre voisins et camarades de classe

J'avais aussi un groupe de travail avec deux voisins du quartier puisque moi j'étais fort dans les matières scientifiques et eux dans les matières littéraires donc on s'aidait mutuellement, c'est comme ça qu'on travaillait. Même au lycée quand il m'arrivait de travailler avec certains élèves de ma classe, c'était avec ceux qui pouvaient m'aider là où j'avais des difficultés et vice versa.

Comme pour beaucoup de cas analysés, la réussite scolaire de Léon est associée à un cumul d'interactions scolaires. Cette fois encore l'entraide entre élèves (de sa classe et de son

quartier) a contribué aux progrès nets et durables dans la suite du parcours de Léon (sans omettre le soutien de sa mère et de son grand frère qui ont été mentionnés depuis le début). Ces groupes de travail ont été bénéfiques parce qu'ils lui ont permis de bénéficier de stimulation quand il ne pouvait plus compter sur ses parents.

VI.3.4. Autonomisation et travail personnel

Je m'organisais par rapport à mon emploi du temps. Exemple si lundi j'ai cours de mathématiques, français, histoire je vais réviser ces trois matières dimanche, je révise les derniers cours et je fais quelques exercices. C'est mon grand frère qui m'avait dit de faire ainsi pour être autonome et pour bien terminer mon parcours.

En plus de l'aide reçu des pairs, Léon lui-même s'est réorganisé dans son temps de travail personnel à la maison. Comme pour plusieurs cas, la persévérance et la réussite finale se sont accompagnées d'un véritable investissement personnel (révisions, travail pratique) en dehors des heures de cours. Contrairement aux autres cas qui avaient perdu confiance en eux et qui devaient se remotiver, on remarque qu'en dépit du dégoût temporaire qu'il a éprouvé envers l'école, Léon n'a jamais douté de ses capacités. Il a donc toujours gardé une assez bonne estime de lui-même.

VI.3.4.1. Trouver un travail stable

À part l'école, je ne voyais pas vraiment ce que j'allais faire si j'abandonnais, je ne voyais pas une autre issue. Déjà je suis asthmatique et je ne peux pas faire trop d'efforts physiques, je me suis demandé quel métier pourrait me correspondre si je ne continuais pas l'école. Voilà pourquoi je me suis efforcé à poursuivre les études pour espérer avoir un boulot qui ne me demanderait pas trop d'efforts physiques.

Comme plusieurs cas l'ont exprimé la réussite scolaire est la garantie d'un emploi stable et prestigieux. Ce qui aurait aussi en partie été une source de motivation surtout pour les enfants de familles modeste comme Léon.

Après 2 redoublements au primaire et 2 redoublements au collège, Léon achève de manière inespérée sa scolarité sans redoublé aucune autre classe. Ce cas comme d'autres est la preuve qu'on peut mal commencer et bien terminer si les ressources nécessaires sont mobilisées.

VI.3.4.2. Bilan du parcours de Léon

Contrairement aux autres cas, on constate que Léon n'a redoublé que deux classes, une en début du primaire et une en début du collège. Et pour lui aussi, le fait qu'il ait redoublé le CP1 deux fois témoigne qu'il éprouvait de sérieuses difficultés (en début de scolarité). On peut déduire que ses difficultés ont été atténuées grâce au suivi scolaire que Léon recevait de sa mère et de son grand frère car il n'a plus redoublé d'autres classes en primaire. C'est en début 5^{ème} que les difficultés associées surtout à beaucoup d'absentéisme vont se manifester à nouveau (Léon était surtout découragé à cause des attitudes dissuadantes de professeurs qui ne veulent pas répondre aux questions des élèves). La considération de son potentiel (c'est-à-dire les bonnes notes qu'il obtenait avant de commencer à s'absenter) et l'encouragement de sa mère l'ont aidé à reprendre une scolarité régulière dans un nouvel établissement. Léon a pu compter également sur le suivi scolaire de son grand frère (jusqu'en classe de 3^{ème}) et en complément, les interactions avec des camarades de classe et des voisins (durant toutes les années de lycée). Ce sont ces facteurs qui l'ont aidé à progresser durablement jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat scientifique la première année de présentation. Dans le cas de Léon, comme pour Dan, la stimulation dont il avait besoin est venue de la famille (qui disposait de ressources scolaires et matérielles suffisantes car sa mère a quand même pu lui changer d'établissement en 5^{ème}) mais aussi d'autres élèves qui ont eu un impact sur ses progrès et sa réussite, surtout au lycée (où Léon ne recevait plus une aide scolaire familial).

VII. Analyse d'un cas de progression durable au 4 dernières classes du secondaire (Omer)

VII.1. Profil socio-scolaire

Omer est un jeune homme inscrit en première année de Communication à l'UOB durant l'année universitaire 2020-2021. Il a obtenu le baccalauréat à sa première présentation avec une mention passable (11/20 de moyenne) au LJHAE. Pendant nos entretiens, il était toujours célibataire et sans enfant. Le parcours scolaire d'Omer n'est pas chaotique. Il a redoublé trois (3) classes dont la 3^{ème} année d'école primaire, la 6^{ème} et la 4^{ème}.

VII.1.1. Contexte familial

Omer vit avec ses parents dans des conditions moyennes. Son père est un Agent de presse avec un diplôme de licence et sa mère est un Agent à la primature avec un diplôme de licence également.

Enfant, Omer a vécu en province avec sa grand-mère dans des conditions très précaires et il y a été scolarisé jusqu'en classe de 6^{ème} (certainement au moment où ses parents étaient étudiants et ne pouvaient donc pas s'occuper de lui). Ce n'est qu'en classe de 5^{ème} qu'il est venu rejoindre ses parents à Libreville.

VII.1.1.1. L'absence de suivi scolaire, financier, matériel

J'ai étudié dans des conditions très difficiles, quand j'étais au primaire parfois tu rentres des cours tu n'as pas de quoi manger, y a pas de livres pour étudier, pas de suivi. La grand-mère est en brousse, à peine elle te laisse quelque chose à grignoter, ensuite tu dois repartir à l'école, c'était compliqué.

Dans ce cas encore, nous pouvons observer qu'Omer a effectué son parcours primaire dans un contexte familial non ajusté aux exigences scolaires avec une grand-mère pauvre et non instruite. Il ne pouvait donc pas avoir le suivi scolaire nécessaire, le matériel pédagogique et l'alimentation dont il avait besoin. Tout comme les autres l'ont déjà démontré, le niveau d'instruction des parents (dans ce cas du tuteur) et les conditions matériels influencent souvent le rendement de l'enfant.

VII.1.1.2. L'absentéisme pour travaux champêtres

Je me rappelle bien de mes redoublements. En 3^{ème} année je séchais beaucoup les cours parce que je vivais avec ma grand-mère en province donc parfois au lieu d'aller à l'école on partait en brousse, pendant que les autres font les compositions, toi tu les rates donc c'est déjà un obstacle.

Certains de nos cas ont vécu en province et c'est généralement des conditions difficiles qu'ils décrivent. Le cas d'Omer est particulier parce que c'est le seul qui met en avant des absentéismes causé par les travaux champêtres. Comme nous l'avons déjà observé dans plusieurs cas, l'absentéisme favorise l'aggravation des difficultés en empêchant aux élèves d'acquérir certaines notions essentielles. On se demande comment Omer a pu réussir

ses autres classes de primaire sans redoubler alors que les conditions de scolarisation familiales étaient défavorables.

VII.2. Aggravation des difficultés au collège

VII.2.1. Le passage du privé au public

Je suis venu à Libreville dans un établissement privé “Elites Plus” ou j’ai refait la 6^{ème} et la 5^{ème}. En 4^{ème} je suis allé dans un établissement public “Bah Oumar” où j’ai redoublé la 4^{ème} (...) En 4^{ème} l’environnement m’a beaucoup impacté, je suis parti d’un établissement privé pour un établissement public et ça crée un décalage. Je peux dire qu’au public le niveau est plus élevé parce que ça nécessite beaucoup plus d’efforts. Au privé par exemple on nous donnait des devoirs de maison avec des documents, des livres pour nous aider hors qu’au public c’est la jungle, on est souvent pris de cours, les devoirs se font instantanément.

Tout comme Omer, certains cas ont associé leurs difficultés scolaires au mauvais fonctionnement de certains établissements publics qui n’offriraient aucune largesse aux élèves. Il ressort ainsi qu’il y aurait un meilleur suivi et accompagnement des élèves dans des établissements privés (dont les effectifs sont souvent plus appréciables). Dès son arrivée à Libreville, on constate qu’Omer a été scolarisé dans un établissement privé dans lequel il n’a pas connu de redoublements. C’est à partir de la 4^{ème} qu’il a été inscrit dans un établissement public et qu’il a redoublé par la suite. On ne peut faire de grands commentaires car nous prenons en compte ce qui est ressorti dans les autres cas : les contraintes enseignantes associées aux effectifs pléthoriques...

VII.2.2. Rupture de l’interaction avec les enseignants

...Je ne montrais même pas mes lacunes aux enseignants. Quand j’avais une mauvaise note ou que je ne comprenais pas je restais tranquille, je n’essayais pas de dire aux professeurs de m’expliquer ceci ou cela. J’étais déjà habitué à leur discours, le plus souvent en début d’année lors de la prise de contact les professeurs disent souvent aux redoublants de se mettre au travail, de ne pas se considérer supérieur aux nouveaux.

Plus haut, Omer vient de se plaindre de l’attitude désintéressée des enseignants et en conséquence il déclare ne pas montrer ses difficultés à ces derniers. Le désintéressement peut donc se lire des deux côtés. Au fil des entretiens, nous avons pu constater que la perception

que les élèves ont des enseignants influence leur attitude en classe. Ainsi plus l'élève se sent soutenu et compris par l'enseignant, plus il aura assez confiance pour faire part de ses difficultés à l'enseignant.

Dans tous les cas le redoublement est cause de grandes souffrances pour les élèves, cela est d'autant plus décisif en fonction de l'attitude des parents.

VII.2.3. Colère des parents associée à la solitude de l'élève

Quand je redoublais ça me faisait mal mais je me disais que je dois absolument faire mieux cette année pour ne plus redoubler mais bon parfois on a souvent des obstacles. Heureusement à partir de la 4^{ème} j'ai fait ligne droite. Mes parents étaient souvent très en colère, parfois quand mon père partait en voyage, il m'appelait depuis là-bas pour savoir pourquoi j'avais redoublé. Je me rappelle que je prenais des moments de solitude, quand je vois les autres avancer et moi je reste ou bien que mon frère a un 12 de moyenne et moi j'amène un 09 de moyenne, ça créait des problèmes avec maman qui se mettait en colère.

Comme tous les autres cas, les parents d'Omer ont assez mal vécu ses redoublements. Il remet en évidence un fait auquel les élèves redoublants sont souvent confrontés (et qui leur cause souvent beaucoup de souffrance) : se retrouver dans les mêmes classes que leurs cadets ou même parfois se faire larguer par ces derniers. Cela suscitait beaucoup de questionnements et de solitude chez Omer.

Après cette souffrance ressentie, nous allons maintenant analyser les facteurs qui ont permis à Omer de persévérer et de réussir par la suite.

VII.3. Conditions associées à la persévérance et aux progrès durables

VII.3.1. Le soutien moral des professeurs

Enormément d'enseignants m'ont marqué parce qu'ils ont fait du bon boulot dans ma vie, si je dois parler de un en particulier, je parlerai de mon professeur d'espagnol en 4^{ème}. Il nous donnait souvent des conseils pour mieux étudier, faire des synthèses en prenant l'essentiel, il avait cette capacité à nous motiver à travailler même à la maison. Il nous disait souvent « *quand vous finissez les cours, rentrez à la maison, prenez un bain, mangez, faites ce que vous avez à faire ensuite faites vos exercices,*

ne laissez pas trop de temps sinon vous trouverez des excuses et vous ne les ferez plus »

Omer a pu bénéficier des encouragements de bon nombre de ses enseignants qui de manière collective ou individuelle l'incitaient à remonter la pente. On peut alors déduire que l'attitude d'Omer était influencée par la perception qu'il avait de ses enseignants. Il semble accorder plus d'estime à ces derniers qui l'encourageaient contrairement à ceux qu'il a mentionnés plus haut et qui s'impliquaient moins.

VII.3.2. Interactions scolaires avec des proches (mère et oncle)

Quand je suis venu à Libreville je pouvais compter sur ma mère pour m'aider quand j'avais des difficultés et sur mon oncle qui était dans une série scientifique. Mon père n'était presque pas à la maison parce qu'il voyageait beaucoup à cause de son travail. Je ne pouvais demander de l'aide qu'à ma mère parce que je ne montrais même pas mes lacunes aux enseignants.

L'aide de la mère et de l'oncle ont été suffisantes pour qu'Omer surmonte les difficultés qu'il avait en 4^{ème} et qu'il progresse durablement jusqu'à l'obtention du baccalauréat au premier passage.

VII.4. Autonomisation et mobilisation personnelle

Suite à la stimulation qu'il a pu bénéficier de la part de ses proches, Omer a adopté de nouvelles attitudes qui l'ont fortement aidé à se responsabiliser et à mieux s'autonomiser dans la suite de son parcours.

VII.4.1. Emploi du temps personnel

J'avais deux emplois du temps pour travailler, celui de la classe et mon emploi du temps personnel. Tous les jours après les cours, j'avais deux heures pour travailler à la maison. Aussi je me réveillais chaque jour à 03h pour étudier jusqu'au petit matin que j'ai devoir ou pas.

Comme pour les autres cas, l'interaction avec des personnes compétentes est souvent accompagnée d'une implication personnelle dans le travail. Omer a réorganisé son temps de travail. En plus de l'emploi du temps de l'école, il a avait aussi un emploi du temps personnel qui l'aidaient à gérer son temps de révision à la maison.

VII.4.2. Se rapprocher des nouveaux

Je suis quelqu'un de très ouvert, donc généralement je m'entends bien avec tout le monde. Parfois quand j'étais redoublant dans une classe je pouvais m'approcher des nouveaux pour leur donner quelques conseils et même pendant les devoirs de groupes je travaillais avec eux.

Une autre attitude qui a aidé Omer était son esprit d'ouverture. Il n'avait pas de complexe vis-à-vis des élèves nouveaux, il pouvait se rapprocher d'eux et même travailler avec eux pendant les devoirs de groupe. Cela montre que l'isolement ne favorise pas la persévérance. Plus l'élève s'entoure, plus il a de chances de persévérer.

VII.4.3. Le désir de trouver un emploi stable

On apprend c'est pour avoir la connaissance certes mais c'est d'abord pour avoir un travail, de quoi se nourrir et subvenir à ses besoins. (...) Pour moi quelqu'un qui a réussi à l'école c'est quelqu'un qui a obtenu ses diplômes et qui a aussitôt trouvé un emploi après sa licence.

La persévérance scolaire d'Omer, tout comme pour plusieurs, a été aussi motivée par ses attentes vis-à-vis de l'école, celles de trouver un travail stable. On peut voir qu'Omer n'envisage pas de poursuivre des études supérieures au-delà de la licence, ce qui est certainement inspiré par le parcours de ses parents qui ont tous deux une licence.

VII.4.3.1. Choix de l'UOB pour les études supérieures

Je suis venu à l'UOB parce qu'ici on forme normalement des intellectuels et dans les écoles on forme les "prêts à l'emploi". Le plus souvent même quand on dépose les dossiers, deux candidats peuvent se présenter avec chacun un master mais on porte plus d'intérêt à celui qui est sorti de l'UOB parce qu'on sait que là-bas c'est du solide. En plus dans des écoles on peut payer pour avoir son diplôme et je connais des gens qui l'on fait.

Contrairement aux autres qui ont été orientés, Omer a choisi volontairement de poursuivre ses études supérieures à l'UOB conscient des difficultés qu'il peut y rencontrer. Contrairement aux autres (qui manquaient de moyens financiers), on note que les parents d'Omer disposent de suffisamment de ressources, ils pouvaient donc soutenir ce dernier.

VII.4.3.2. Bilan du parcours d'Omer

Contrairement aux autres parcours, les difficultés d'Omer ne sont apparues qu'en CE1. On constate qu'il a surtout redoublé lorsqu'il vivait avec sa grand-mère qui ne disposait pas de ressources scolaires ni matérielles suffisantes. Dans ce cas également, et compte tenu de l'état du système public gabonais, le redoublement était donc le seul moyen qui lui accordait le temps supplémentaire pour apprendre davantage et pouvoir passer en classe supérieure. Ce qui fait qu'il n'ait pas redoublé de classe deux fois et qu'il n'ait pas enchaîné de redoublement entre le CE1 et la 6^{ème} (où les difficultés se sont à nouveau signalées). Ces difficultés ont certainement été stabilisées par des ressources scolaires dont Omer a pu bénéficier au sein de l'école privée qu'il fréquentait. C'est après son inscription dans un établissement public (souvent caractérisés par une absence de ressources scolaires) que de nouvelles difficultés vont se signaler en 4^{ème}. Dans ce cas Omer pouvait bénéficier des interactions avec sa mère et son oncle, qui l'ont aidé à surmonter les difficultés qu'il a éprouvées en 4^{ème} (la seule classe qu'il a redoublée chez ses parents jusqu'à l'obtention du baccalauréat au premier tour). Tout comme les deux autres cas de progrès nets (Dan et Léon), la stimulation dont Omer avait besoin, il l'a finalement trouvée au sein de sa famille.

VIII. Analyse d'un cas de redressement espéré (Ben)

VIII.1. Profil socio-scolaire

Ben est un jeune homme inscrit en première année de biotechnologie à l'AUM pendant l'année scolaire 2020-2021. Il a obtenu le baccalauréat scientifique (D) la première année de présentation au lycée Jean Hilaire. Il est célibataire et n'a pas encore d'enfant. Durant son parcours primaire Ben n'a connu aucun redoublement. Le premier redoublement intervient au collège, dans la classe de 6^{ème}, et va se répéter dans les classes de 3^{ème} et de 2^{nde}. La suite de son parcours va s'achever par des succès jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

VIII.1.1. Contexte familial

Ben a grandi dans un foyer polygame avec son père et sa belle-mère. La mère de Ben qui était commerçante, non diplômée, est décédée quand il était encore très jeune. Son père

est un sénateur malheureusement, bien que Ben nous ait dit qu'il avait étudié, il n'avait pas connaissance exacte du diplôme de ce dernier. Ben décrit un cadre familial dans lequel il ne bénéficiait que du soutien matériel de son père. Le soutien scolaire était absent.

Je ne recevais aucun soutien pour les devoirs à la maison, les révisions de la part de mes parents. Je n'ai vraiment pas une maison où on te demande tout le temps tes notes et c'est en partie parce que mon père ne remplissait pas pleinement son rôle, l'essentiel était de me voir aller à l'école et à la fin du trimestre me demander quelle est ma moyenne c'est tout (...) J'ai appris avec des enfants qui avaient des situations pires que la mienne...alors que mon père pouvait toujours m'offrir les livres dont j'avais besoin.

Comme c'est généralement le cas pour tous les élèves qui n'ont connu aucun redoublement au primaire, la réussite au primaire est associée à une source de soutien familial (parents, aînés, cousins, etc). Dans le cas de Ben, le soutien matériel a été suffisant pour l'aider à bien réussir toutes ses classes de l'école primaire. Etant fils de sénateur, il disposait certainement de ressources culturelles familiales qui comblaient le manque de soutien scolaire. Cependant à partir du collège, le parcours de Ben va commencer à se signaler par des redoublements. Nous allons maintenant analyser ces difficultés rencontrées au collège et la manière dont elles se sont manifestées.

VIII.2. Difficultés signalées dans l'entretien

VIII.2.1. Absentéisme associé à l'inconscience

Je pense que j'ai repris la 6^{ème} parce que j'aimais danser les danses urbaines. C'est vraiment la distraction qui a favorisé mon redoublement, je n'ai pas été assez sage pour gérer mon temps à cause de ces choses-là donc ce sont vraiment les distractions qui m'ont empêché de passer en 6^{ème} (...) A l'époque du "djazzé"³³ J'ai raté les cours pour faire des clashes avec mon groupe de danse, avec les filles etc. Donc c'était un peu ce qui prenait le plus de place. Et dès que je sortais des cours j'allais danser, savoir que les filles seront avec toi que tu as la côte avec elle, tu as des amis ça m'a poussé dans le m'as-tu vu.

³³ Danse urbaine très populaire pratiquée par les jeunes.

Ben a fait un parcours primaire sans redoublement, il est donc arrivé au collège très jeune. Cette période était sans doute marquée par beaucoup d'immaturité (privilège des distractions, des amis, etc. plutôt que de réviser ou d'assister aux cours). Comme dans plusieurs cas, cette phase d'inconscience a contribué à l'aggravation de difficultés scolaires.

VIII.2.2. Effectifs pléthoriques

Qu'est-ce que je peux encore dire ? C'est qu'en 6^{ème} le cadre n'était pas bon. Vous savez lorsque vous êtes dans un établissement où les effectifs sont pléthoriques et qu'on ne veille vraiment pas la liste de présence, ça aboutit à des élèves qui n'ont pas de compte à rendre lorsqu'ils ont séché. Un élève qui n'a pas assisté au cours mais le professeur ne l'a pas remarqué, forcément ça va se ressentir dans ses résultats, il aura des résultats médiocres.

Ben, à l'instar d'autres élèves, a pointé du doigt au problème d'effectifs pléthoriques comme un des facteurs ayant favorisé les difficultés rencontrées au collège. Comme nous l'avons déjà traité dans certains cas, les effectifs pléthoriques empêchent souvent les enseignants qui se retrouvent parallèlement en sous-effectif de gérer le suivi (présentiel et pédagogique) des élèves. Ben s'est donc à plusieurs reprises absenté des cours sans même que les enseignants ne le remarquent. Ces absences ont tout de même impacté ses résultats et empêché l'acquisition de certaines connaissances.

VIII.2.3. Maladie

Ma 3^{ème}, j'ai vraiment eu un problème de santé qui m'a amené un reprendre en 3^{ème}.

En classe de 3^{ème}, Ben a rencontré de graves problèmes de santé qui l'ont poussé à s'absenter pendant une grande période pendant laquelle il se faisait soigner à l'hôpital. A son retour vers la fin d'année scolaire, il n'a pas pu rattraper ce retard, il a donc redoublé la classe. Pour des raisons personnelles, il n'a pas voulu donner plus de détails et nous avons respecté son choix. Bien que brièvement, nous avons tenu à mentionner cette cause parce qu'elle a été mis en évidence par un bon nombre de cas, bien qu'à des classes différentes.

VIII.3. Conditions de scolarisation familiales

VIII.3.1. Manque de soutien financier conduisant au travail extrascolaire

J'ai été délaissé par la famille. Comment aller à l'école quand tu n'as pas à manger, ou l'argent du taxi ? Ça m'a poussé à faire des affaires qui m'empêchaient vraiment d'avancer en 2nde S. Par exemple le premier devoir de physiques, j'ai eu la plus grande note et après je me suis retrouvé avec 7 de moyenne en physiques parce que j'étais obligé de me débrouiller pour gagner de l'argent. Il est clair que les cours ont pris un coup, ce n'était plus la même chose donc ça a vraiment joué, ça a fait pencher la balance j'ai même failli tripler la 2nde S, heureusement j'ai pu apprendre l'après-midi avoir un 10 au 2nd trimestre et un 10 au 3^{ème} trimestre et j'ai pu passer en classe supérieure.

J'ai vraiment eu envie d'abandonner les études, l'absentéisme, les mauvaises notes et autres. J'ai fait une longue période sans revenir en classe parce que je préférais travailler mais ce n'était pas facile d'allier travail et étude.

L'absence de soutien financier est un facteur qui affecte énormément le rendement des élèves (qui parfois ne peuvent plus se rendre dans les établissements scolaires, surtout s'ils sont éloignés de la maison). Tout comme Marc, Ben a dû également se battre et travailler dur pour avoir l'argent du taxi pour se rendre à l'école et en même temps de quoi subvenir à ses besoins personnels. A contrario par exemple de Marine (qui travaillait uniquement les vacances) Ben travaillait pendant la période scolaire et ce chevauchement entre école et travail s'est soldé par une succession de mauvaises notes. On peut remarquer comment il est passé de meilleure note en physiques à de notes très basses. Ce qui était en partie occasionné par des heures d'absence qu'il avait enchaînées...

Bien qu'il n'ait pas connu de très durables difficultés, cependant Ben a connu des moments difficiles au point qu'il était incité à abandonner ses études définitivement. On se demande donc pourquoi il s'est maintenu et comment est-ce qu'il a pu progresser et reprendre une scolarité normale. Nous allons maintenant analyser les facteurs qui ont favorisé la persévérance de Ben et la réussite de Ben.

VIII.4. Conditions associées à la persévérance et aux progrès espérés

Comme presque tous les cas d'élèves qui n'ont pas connu de difficultés au primaire, les premiers pas de persévérance sont souvent motivés par une prise de conscience personnelle liée au début de scolarité plutôt encourageant. Cette réussite au primaire est l'un des facteurs décisifs « de confiance en soi » qui a aidé ces derniers à persévérer face aux difficultés ultérieurement rencontrées.

VIII.4.1. Modèles de réussite associés à la persévérance

J'ai appris avec des enfants qui avaient des situations pires que la mienne par exemple son père n'est jamais à la maison, il est avec sa mère qui est commerçante, ils n'ont même pas de quoi s'acheter un stylo alors que mon père pouvait m'offrir les livres dont j'avais besoin. Certains vivaient au jour le jour mais ils parvenaient à avoir des 12 de moyenne. Il y a même un autre que je connais son histoire est terrible aujourd'hui il a eu le baccalauréat mais il est à l'extérieur du pays parce que les parents ne pouvaient absolument rien faire, c'est l'État qui l'a envoyé. Ce sont des histoires qui montrent que la responsabilité des études appartient d'abord en grande partie aux étudiants eux-mêmes. Donc c'est à moi de me prendre en charge et donc malgré les difficultés de tout mettre en place pour pouvoir les surmonter et avancer... C'est comme ça que je raisonne pour surmonter ça, je me dis que je suis le principal concerné c'est d'abord à moi-même de prendre le dessus sur toutes ces choses et de pouvoir avancer.

J'ai pour exemple mon responsable à l'église il est terrible celui-là, de la 2^{nde} en terminale il était premier de la classe et le fait d'être entouré par une bonne personne ne peut que nous influencer. De la 1^{ère} année en 3^{ème} année d'université il était major de sa promotion avec 16 de moyenne, c'est quelqu'un qui m'a beaucoup marqué et influencé. Quand on lit ses textes il n'y a pas de fautes, vous pouvez chercher des fautes il y en a pas. C'est son intelligence et son esprit de synthèse qui m'ont vraiment motivé.

La conscience m'a poussé à revenir, je ne voulais pas me retrouver sans connaissance. Le manque de connaissance et un complexe existentiel lié à l'âme, si quelqu'un apprend pas et qu'il manque de connaissance demain il va se retrouver à mal devant les autres (...) J'ai persévérer à l'école parce que je voulais acquérir un minimum de connaissances.

Le fait d'avoir des modèles de persévérance ou réussite scolaire a été un des facteurs qui ont favorisé la persévérance de Ben. Ces cas de réussite ont transformé sa mentalité, il ne

s'est pas donné des excuses à cause de la situation qu'il traversait. Sa devise pourrait être résumée comme telle : « si les autres ont pu, moi aussi je peux ». On se demande toutefois si une telle persévérance aurait été envisagée si le début de sa scolarité était chaotique. Ça nous rappelle le cas de Léon (qui, en référence à ses bons résultats, éprouvait des remords lorsqu'il avait déserté l'école). On peut déduire que la réussite scolaire antérieure a également eu un impact sur la prise de conscience de Ben.

VIII.4.1.1. Interactions positives avec le professeur

Moi généralement quand je ne comprends pas, je suis obligé de demander au professeur. Je suis chrétien et je ne vais pas tricher en classe, je suis obligé de travailler de moi-même donc si je ne comprends pas, je vais voir un enseignant et je vais dire que je n'ai pas compris. Il y a un nom c'est lui qui m'a vraiment marqué, mon professeur de physiques en 4^{ème} et 3^{ème} j'ai oublié son nom... C'était un professeur assez calme qui comprenait les élèves et qui expliquait bien, il ne s'attaquait pas directement à la formule il prenait le temps de l'expliquer avec des éléments plus simple c'est un professeur qui m'a beaucoup marqué.

Contrairement à certains cas qui ont connu beaucoup de difficultés et qui avaient du mal à s'exprimer en classe pour éviter les réprimandes des professeurs, on remarque que Ben n'avait pas de honte à exposer ses difficultés en classe. On pourrait presque faire un parallèle entre l'estime de soi des élèves et leur attitude en classe. Certainement la confiance acquise de ses succès antérieurs poussait Ben à oser communiquer avec les enseignants et à ne pas se disqualifier à cause de ses difficultés actuelles.

En l'absence de ressources scolaires et motivationnelles familiales, Ben a pu compter sur le soutien de son milieu scolaire.

VIII.4.2. Stimulation scolaire de l'entourage et mobilisation personnelle

VIII.4.2.1. Interactions entre élèves associées à plus d'efforts personnels

J'ai fait une série scientifique et généralement dans les séries scientifiques on est solidaire, tu peux avoir un grand frère qui est passé par là et c'est lui que tu vas voir pour qu'il t'aide. J'allais chez des amis, je me battais et en plus je vendais les livres donc je prenais ces livres et je travaillais avec, je prenais par exemple des annales et je travaillais avec à la maison et c'est comme ça que je pouvais me retrouver avec la plus grande note en classe.

C'est un peu comme ça que j'ai avancé et que j'arrivais à combler mes lacunes ou bien j'allais sur YouTube.

Une caractéristique qu'on retrouve chez tous les persévérants est le fait d'être entouré. On n'a pas noté un seul cas d'isolement parmi tous nos entretiens. Pour le cas de Ben, il a pu compter sur l'aide des camarades de classes. Mais pas uniquement, car on remarque qu'il avait quand même de bonnes conditions matérielles. Il possédait des livres, ce qui est un atout majeur, et aussi internet, ce qui n'est pas donné à tous les élèves. Cette combinaison de facteur a joué un rôle important dans la régulation de ses difficultés.

VIII.4.2.2. Ecole comme moyen d'acquérir des connaissances à investir

J'ai une mentalité un peu particulière, c'est que je ne vois pas l'école comme un moyen pour me faire de l'argent, c'est le problème de tous les Gabonais quand un élève a le baccalauréat après il dit je vais chercher la licence après la licence il dit que c'est trop peu je vais chercher mon master après Master Doctorat... Il pense que c'est la somme des diplômes qui fera de lui quelqu'un de riche alors que c'est la connaissance qu'il a eu qu'il doit chercher à positionner, à investir quelque part. Je vous prends un exemple, j'ai fait un cours de gestion de projet et un cours de management de la qualité, ces deux cours m'ont permis de mettre la connaissance que j'ai des affaires et j'ai changé la fréquence de vente vous voyez donc moi je vois l'école comme un moyen pour parvenir à ce que je serai demain.

Tout comme d'autres jeunes, Ben associe une grande partie de sa persévérance à des aspirations personnelles. Plus haut Ben nous a fait part de son complexe de connaissance. Il n'envisage pas de poursuivre de grandes études supérieures mais il veut se focaliser sur l'essentiel et pouvoir le mettre en pratique dans ses activités entrepreneuriales. Ben a vraiment un rapport au savoir particulier et cela marque encore une grande différence avec les cas de persévérances extrêmes. Alors qu'ils souhaitent être diplômés pour obtenir un travail ou pour prendre leur revanche, Ben lui désire simplement être un homme instruit.

VIII.4.2.3. Bilan du parcours de Ben

Contrairement à tous les cas précédents, Ben n'a pas connu de redoublement à l'école primaire. On peut constater que c'était un assez bon élève car bien qu'il ne bénéficiait pas de suivi scolaire à la maison, les ressources matérielles et culturelles familiales ainsi que les ressources mobilisées à l'école étaient suffisantes pour le faire réussir. C'est à partir du

collège que Ben a commencé à éprouver des difficultés qui étaient accentuées par beaucoup d'absentéisme comme ça été le cas pour Léon également. En l'absence de ressources scolaires familiales, le redoublement était donc la seule possibilité (temps supplémentaire) pour combler ses difficultés. On peut ainsi constater qu'en dépit des difficultés rencontrées, Ben n'a jamais redoublé une classe deux fois. La réussite au primaire constitue l'un des facteurs décisifs « de confiance » qui a aidé ce dernier à persévérer ainsi que les différents modèles de réussites (paradoxaux) qu'il observait dans son entourage. L'interaction avec d'autres élèves est le facteur qui a eu un impact sur le redressement de la scolarité de Ben à partir de la 2nde et qui lui a permis de progresser jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat scientifique la première année de présentation. Ces progrès se sont accompagnés de beaucoup d'autonomie (travail personnel et constant à la maison).

Conclusion

Les différents parcours analysés nous ont permis de comprendre certains mécanismes liés au processus de persévérance et de réussite tardive. Pour les deux premiers groupes, les difficultés scolaires se sont signalées très tôt (dès la classe de CP1 et se sont enchaînées jusqu'au lycée pour certains). Dans les autres cas, les difficultés se sont signalées soit en mi primaire ou au début du collège.

Dans tous les cas on observe que *la phase associée aux difficultés scolaires est généralement marquée par une absence d'interaction scolaire liée à des conditions scolaires et familiales défavorables*. En ce qui concerne le milieu d'appartenance, il ressort que la majorité des cas est généralement issue de familles modestes dont les conditions de scolarisation n'étaient pas ajustées aux exigences scolaires (précarité, absence de suivi parental, manque de soutien financier ou moral, etc.). En ce qui concerne l'école, il ressort que les effectifs pléthoriques (associés aux contraintes matérielles et temporelles) ne permettaient pas aux enseignants des établissements publics d'aider les élèves en difficultés.

En l'absence de régulation familiale et/ou scolaire, les progrès étaient alors très lents comme on l'a vu chez Marine, Louis, Karl, etc. Le fait de redoubler était donc le temps supplémentaire qui était offert à ces élèves (qui avaient besoin d'un soutien complémentaire) pour maîtriser leurs apprentissages et progresser de façon limitée.

On a également remarqué que *la phase associée à la persévérance (en dépit des difficultés) met souvent en exergue divers soutiens (moral, psychologique, financier, matériel, etc.) reçus de leur entourage*. On note aussi que ces derniers entretenaient des aspirations personnelles telles que le désir de sortir de la pauvreté... Ce sont ces diverses ressources motivationnelles qui ont aidés élèves à ne pas renoncer lorsque les difficultés étaient persistantes.

Dans la majorité des cas, on observe que *les élèves en difficultés se sont vraiment mis à progresser quand ils ont pu être en interaction régulière avec des personnes disponibles et plus compétentes*. Cet étayage constitue l'élément fondamental qui a aidé ces derniers à devenir autonomes et à progresser (suffisamment ou durablement) jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Chapitre 5 : Analyse de covariations entre les conditions de scolarisation et les phases de difficultés, de persévérance ou de régulation

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons d'abord mettre en avant certaines conditions de scolarisation ayant favorisé les difficultés chez les bacheliers multi-redoublants. Dans certains pays du nord présentés au chapitre 2 (Finlande, Suède, etc.) c'est l'école qui est principalement chargée de trouver des alternatives pour aider les élèves en difficultés. Cependant, dans un système comme celui du Gabon où l'école peine à trouver des solutions pour aider les élèves en difficultés (en grande partie à cause des effectifs souvent pléthoriques), la moindre difficulté familiale peut alors constituer une réelle difficulté pour le parcours des élèves. Raison pour laquelle nous nous intéressons également aux conditions de scolarisation familiales et à leur incidence sur l'attitude des élèves.

Nous présenterons ensuite les différentes conditions associées à la persévérance et à la réussite tardive. Nous montrerons d'une part l'impact du redoublement sur le maintien et les progrès limités et d'autre part, comment les différentes interactions ont véritablement contribué aux progrès nets et durables en fin de parcours.

Nous ferons intervenir des verbatims d'autres persévérants (qui n'ont pas été présentés en études de cas) car ces parcours peuvent également rendre compte de facteurs éclairants. Dans la mesure où nous nous appuyons uniquement sur le discours des persévérants (comme nous l'avons précisé dans les limites de cette étude), nous mettrons donc en avant un plus grand nombre de verbatims.

I. Conditions de scolarisation associées à l'apparition ou à la persistance des difficultés scolaires

Les interviews réalisées ont confirmé que les variations de difficultés scolaires sont des phénomènes complexes résultant d'une combinaison de conditions interagissant les unes avec les autres (Thibert, 2013 ; Schuller, 2017). Elles se déclinent généralement en trois grandes catégories et réapparaissent souvent dans toutes les phases du parcours scolaire : *_Les conditions liées à l'environnement scolaire ; _les conditions liées à l'environnement familial ; et _ les conséquences des conditions (scolaires et familiales) sur l'attitude des élèves.*

I.1. Conditions liées à l'environnement scolaire

Le système éducatif gabonais met encore l'accent sur l'évaluation normative, et reste très sélectif. En ne prenant pas en compte les disparités des élèves, il met ainsi en marge ceux issus de couches sociales les plus modestes, qui ne disposent pas souvent de ressources familiales suffisantes. C'est l'un des facteurs principaux qui explique la fréquence des redoublements qui y sont enregistrés. Les effectifs pléthoriques constituent le facteur majeur qui explique pour une bonne part l'insuffisance des enseignants, et les moyens discutables par lesquels beaucoup d'enseignants visent à aborder les difficultés des élèves. De même que l'insuffisance des classes qui débouche souvent à un conflit entre redoublants et nouveaux au sein de la salle de classe. Ainsi, il apparaît que la qualité du système éducatif lui-même ne favorise pas la réussite de ses élèves (Nguema Endamne, 2016 ; Quentin De Mongaryas, 2017 ; Demba, 2016). La majorité des persévérants n'ont pas manqué de mettre en avant ces dysfonctionnements institutionnels, pour justifier l'apparition ou l'aggravation de leurs difficultés scolaires.

I.1.1. Certaines défaillances du système éducatif gabonais associées à de mauvaises conditions d'apprentissage

I.1.1.1. Effectifs pléthoriques

Quand on parle des difficultés que rencontre le système éducatif gabonais, le problème des *effectifs pléthoriques* apparaît souvent comme l'une des difficultés majeures. Les effectifs pléthoriques traduisent la défaillance de l'encadrement quantitatif. Selon le dernier rapport d'état du système éducatif gabonais (2012), le nombre moyen d'élèves par enseignant remonte à 46 dans l'enseignement primaire et 48 dans le secondaire, bien loin de la norme observée dans les pays à revenus intermédiaires qui limitent à 21 le nombre d'apprenants par enseignant. Ce problème d'effectifs pléthoriques existe depuis plusieurs années. La suppression de la « pratique de mi-temps » à l'école primaire, la mise en place du système « turn-over »³⁴ lancé en 1999 n'a pas apporté de solution à ce problème qui caractérise désormais le système éducatif gabonais (Quentin De Mongaryas, 2017 ; 2022 ; Nguema Endamne, 2011, 2016).

Fanny : En 3^{ème}, j'ai eu quelques perturbations par rapport à l'environnement dans lequel je suis rentrée (...). On était à plus de 122 si je crois bien. C'était une situation nouvelle pour moi (...) tu cherches à comprendre mais avec le bruit et les perturbations, c'est difficile (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements, Biologie-Médical, USS*).

Ces effectifs pléthoriques ne donnent pas la possibilité aux professeurs de différencier leurs pédagogies et de répondre à toutes les demandes. Ce qui entraîne souvent un laisser-aller de la part de certains qui peinent à noter les absences des élèves.

Ben : ...en 6^{ème}, le cadre n'était pas bon vous savez lorsque vous êtes dans un établissement où les effectifs sont pléthoriques et qu'on ne veille vraiment pas sur la liste de présence, ça aboutit à des élèves qui n'ont pas de compte à rendre lorsqu'ils ont séché : un élève qui n'a pas assisté au cours mais le professeur ne l'a pas remarqué forcément ça va se ressentir dans ses résultats il aura des résultats médiocres (*Groupe 4 : Origine moyenne, 3 redoublements, Biotechnologie*).

Ainsi, on pourrait déduire que le système éducatif n'offre pas à ses acteurs (enseignants et élèves) des bonnes conditions d'apprentissage. Les uns et les autres entrent

³⁴ « Cette pratique consiste en l'occupation d'une salle de classe par plusieurs classes pédagogiques. Ce principe admet la mobilité des élèves et des enseignants » (Nguema Endamne, 2011).

donc dans une sorte de survie scolaire. La plus grande part du boulot s'effectue dans la salle de classe, notamment la dispensation des cours, les évaluations, etc. C'est en classe que l'élève doit travailler pour avoir la moyenne qui lui permettra de passer en classe supérieure. Même si les conditions sont réunies à la maison, si elles ne le sont pas à l'école, l'élève sera désavantagé par rapport à son travail. L'absence de ressources scolaires devient alors un frein pour sa réussite. Comment réfléchir correctement alors que le camarade fait énormément de bruit ou qu'on n'a même pas de place pour s'asseoir ? Comment faire des remédiations alors qu'on doit gérer une centaine d'élèves ?

I.1.1.2. Insuffisance des structures d'accueil conduisant à des conflits en classe entre redoublants et nouveaux

Les effectifs pléthoriques nuisent considérablement aux conditions de travail en classe. Quand une classe censée accueillir normalement 40 élèves en comprend 80 ou plus, le bruit s'intensifie souvent et seuls les élèves des premiers rangs peuvent réellement suivre et participer. Il en résulte des tensions entre élèves et des formes de semi-bizutage que les plus anciens font souvent subir aux nouveaux arrivants ou aux plus jeunes. Ces différences d'âge sont en effet bien plus importantes et visibles que dans les pays où les redoublements sont bien moins fréquents. De plus, hormis dans les établissements élitistes qui reçoivent des catégories bien particulières d'élèves et où ces problèmes sont moindres, il n'y a pas d'élaboration de stratégie quant à la répartition des élèves entre les classes, telles que le préconisent certains travaux (Suchaut et Leroy-Audouin, 2005). Ce qui accentue dans les établissements périphériques les problèmes posés par les classes difficiles décrits par le site BienEnseigner.com (2022). Une classe est pour lui catégorisée comme difficile quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations.

A l'instar de Léon qui a déserté l'école à cause de la brimade des plus vieux, d'autres persévérants ont eux aussi des souvenirs très négatifs de ces classes où ils ont été confrontés à divers problèmes liés aux clivages entre redoublants et nouveaux promus, et parfois à des formes de complicité ou de laisser faire de professeurs concernant des pratiques subies par des plus jeunes.

Fanny : C'était une situation nouvelle pour moi, on était assis 4 par banc : parfois tu arrives et tu n'as pas de place pour t'asseoir (...) c'était vraiment

compliqué de suivre. Comme il y avait aussi beaucoup de redoublants, on avait divisé la classe en deux parties: les nouveaux étaient d'un côté et les redoublants étaient de l'autre (...). Généralement au Gabon on ne finit pas les chapitres et il y a même certains chapitres qu'on n'aborde pas. Donc quand on arrive en 3^{ème} on est perdu. L'enseignant participe avec les redoublants parce que c'est du déjà vu pour eux et nous on est perdu (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Hubert : J'ai fait un parcours sans faute au primaire et je suis arrivé en 6^{ème} j'avais 9, 10 ans. A cette époque-là il y avait beaucoup de grands en 6^{ème}, du coup c'était très difficile de suivre les cours et de se faire brimer par les plus âgés donc automatiquement j'ai repris. (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements, Sciences du Langage, UOB*).

Nous avons nous-même observé ce problème dans l'une des universités où nous avons effectué nos entretiens, pendant qu'on attendait la fin de cours pour nous entretenir avec des étudiants. Notre objectif n'est pas de dénoncer cet établissement mais simplement d'étayer une idée, raison pour laquelle nous ne mentionnons pas de nom. Les redoublants occupaient toutes les premières rangées et tous les nouveaux, surnommés « canards », étaient au fond de la salle, ce qui rendait le suivi de cours presque impossible pour ces derniers. Cela ne semblait pas déranger l'enseignant, qui faisait son cours normalement. Dans son analyse de l'expérience scolaire des lycéens de l'enseignement secondaire gabonais, Quentin De Mongaryas (2017) a mis en avant le concept de "chahut" comme un procédé que les plus « vieux » utilisent souvent dans certains établissements secondaires de Libreville pour détourner les camarades de classes plus jeunes des explications des professeurs.

I.1.1.3. Manque d'enseignants comme frein au remplacement des absents

Une autre conséquence directe des effectifs pléthoriques et des perturbations dans l'enseignement public est le manque d'enseignants. Cette circonstance ne permet pas aux élèves de bénéficier d'un remplaçant en cas d'absences de leurs professeurs. Dans ces conditions, les absences prolongées ou répétées de professeurs deviennent très lourdes de conséquences puisque les élèves sont empêchés d'acquérir des notions qui leur seront nécessaires au cours des années suivantes.

Lorsqu'on parle de l'absentéisme, on fait souvent référence aux élèves, alors que ce phénomène concerne aussi des enseignants. Au Gabon, il n'y a pas beaucoup de recherches scientifiques qui puissent donner un aperçu assez global de ce phénomène. Toutefois, c'est bel et bien une réalité qui caractérise le système éducatif gabonais et qui influence négativement la scolarité des élèves. Une étude réalisée par l'UNICEF (2021) sur différentes

formes d'absentéisme indique que la plus fréquente dans les écoles primaires du Gabon au cours de l'année scolaire 2018-2019 est la réduction du temps d'enseignement (29%), suivie de près par le manque de ponctualité (27%), l'absence de l'école (11%) et l'absence de la salle de classe (9%). Parmi les causes mentionnées, la santé est mentionnée par 24% des enseignants, la distance de l'école par 20% et le climat par 17%. Un enseignant sur dix mentionne des obligations familiales/communautaires ou des raisons liées au paiement du salaire (absence de paiement ou problèmes de perception du salaire) pour justifier son absence.

Léa : « Mon professeur d'espagnol m'avait fait détester cette matière parce qu'il manquait énormément les cours ; c'était un grand sécheur³⁵ : il venait en classe quand il voulait. Il peut venir vous faire cours aujourd'hui, après il disparaît, il revient dans deux mois pour faire un devoir. Donc j'avais complètement oublié toutes les leçons d'espagnol parce que le professeur n'était jamais là, pour moi c'était une peine perdue (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements, Littérature Comparée, UOB*).

On retrouve des problèmes similaires au Maroc où selon l'enquête relative au Programme national d'évaluation des acquis des élèves réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique-CSEFRS (2021), les problèmes de santé, les raisons familiales et les grèves demeurent les principaux facteurs d'absentéisme des enseignants.

Les fréquentes absences non remplacées de certains enseignants pénalisent bon nombre d'élèves, comme l'a montré notamment Quentin De Mongaryas (2017) : elles les empêchent d'assimiler certaines notions nécessaires et importantes dans les classes supérieures. D'où l'importance des lacunes qu'on peut observer chez de nombreux élèves. Ce type de situation perturbe le fonctionnement des classes et rend le travail des enseignants encore plus difficile avec des classes chargées et beaucoup d'élèves dans l'impossibilité de participer normalement au travail de la classe, non sans conséquence sur leur comportement. Cela alimente les processus cumulatifs de déconcentration des élèves, de perturbations des cours, de retards pris dans les apprentissages et de redoublements répétés.

³⁵ Sécheur est une expression argotique employée pour désigner quelque qui est toujours absent.

I.1.2. Manque de formation et pratiques enseignantes problématiques

Certains travaux mettent également en avant l'insuffisance des structures de formation au Gabon et de nombreuses défaillances concernant la qualité et la quantité des formations reçues par les enseignants, non sans conséquences sur les pratiques pédagogiques et didactiques de ces derniers (Nguema Endamne, 2016 ; Makaya, 2021). Nguema Endamne (2016), estime que toutes ces difficultés créent des obstacles aux apprentissages des élèves. Selon lui, *« il y a lieu de penser que l'enseignant survole une bonne partie de son programme et ne veille plus à l'assimilation des programmes par les élèves »*. Ainsi la réalité du système pousserait les enseignants à adopter des attitudes qui pénalisent les élèves et sont souvent critiquées par celles et ceux que nous avons interrogé. Pour beaucoup d'entre eux en effet, la persistance de leurs difficultés seraient en partie due à des cours difficiles à suivre mais aussi à des attitudes insuffisamment encourageantes, voire humiliantes que certains de leurs enseignants adoptent en classe ou vis-à-vis d'eux en particulier. Cela a déjà été relevé dans certaines recherches sur les difficultés des lycéens gabonais (que nous allons présenter dans les pages suivantes). Nous allons d'abord exposer des problèmes de gravité grandissante (en commençant par des formes de désengagement ou de négligence, puis par des attitudes plus nettement perturbantes psychologiquement, pour finir par des actes éthiquement encore plus graves, délits, voire crimes (c'est le cas notamment d'abus sexuels de personnes dépendantes de l'autorité des professeurs, parfois même mineures).

I.1.2.1. Désengagement face aux difficultés des élèves

Ce problème a été généralement dénoncé par les élèves des « Groupes 1, 2 et 3 » (ultra persévérance et réussite durable inespérée). La notion d'«*hétérogénéité*» est apparue suite à l'évolution du système éducatif français. On a ainsi assisté à une diversification des publics d'élèves accueillis au niveau des acquis, des capacités cognitives, des comportements scolaires, du milieu social (Zakhartchouk, 2015). Dans ce contexte, les enseignants ont un rôle crucial à jouer pour tenter de prendre en compte ces différences et faire apprendre tous leurs élèves. Une éthique en ce domaine (ainsi que de nombreuses compétences didactiques et pédagogiques) est donc une condition nécessaire chez l'enseignant pour favoriser les progrès de tous ses élèves en classes hétérogènes.

Le Gabon n'est pas en marge de cette hétérogénéité, comme nous l'avons présenté plus haut, le profil des élèves persévérants est très différencié, au niveau de l'âge des élèves, des acquis, etc. Comment les enseignants gabonais abordent-ils leurs classes hétérogènes ?

Durant nos entretiens, les enquêtés pointent du doigt à une sorte de négligence de la part des professeurs. Selon eux, certains enseignants adoptent plutôt une attitude de désengagement qui renvoie à l'élève qu'il est le seul responsable de sa réussite ou de son échec. Certains n'hésitent pas à se montrer arrogants et à user de leur autorité envers les élèves, comme l'étude de cas de Léon l'a témoigné. Plusieurs lycéens gabonais interrogés par Quentin De Mongaryas (2017) ont également dénoncé ce genre d'attitudes méprisantes et rabaissantes vis-à-vis des élèves.

Léon : (...) J'estime que c'est eux [les professeurs] qui m'ont dégoûté de l'école ; par exemple mon professeur de physique quand on lui posait des questions sur ce qu'on ne comprenait pas, il nous disait d'attendre l'année prochaine pour comprendre (...). Mon professeur de mathématiques c'était un fumeur et moi j'ai une santé fragile, je m'étouffe assez facilement ; et je ne sais pas ce qui lui prenait mais la majorité du temps il venait fumer devant moi, et quand je lui faisais la remarque il me regardait style "*ce n'est pas ton école ici donc je fais ce que je veux*". Avec tout ça, je n'avais plus vraiment envie de partir à l'école (*Groupe 3 : Origine modeste ; 4 redoublements, Biologie Médicale, USS*).

L'année suivante Léon a été inscrit dans un établissement privé où il a poursuivi sa scolarité jusqu'à l'obtention du baccalauréat sans redoublement. Cette indifférence de certains professeurs vis-à-vis des difficultés des élèves est une source de frustration et de rancune pour ces derniers. L'étude de cas de Karl le justifie également.

Karl : (...) Il y a des établissements aujourd'hui que si on voulait m'y renvoyer, je n'irai plus jamais parce que j'ai gardé rancune aux professeurs, j'ai eu une mauvaise image.... En gros, les élèves ne sont pas compris (*Groupe 2 : Origine aisée, 7 redoublements, Biologie Médicale, USS*).

Ces entretiens montrent que certains enseignants gabonais, ne prennent pas en compte l'hétérogénéité des élèves pour gérer leurs classes : cette situation désavantage certains élèves qui se sentent ainsi marginaliser par leurs enseignants et par leurs camarades plus valorisés ; et cela rejoint les analyses de Quentin De Mongaryas (op.cit.) sur le caractère « désinvolte »

avec lequel certains professeurs gabonais exercent leur métier, notamment dans l'enseignement public.

Omer : En 4^{ème} l'environnement m'a beaucoup impacté, je suis parti d'un établissement *privé* pour un établissement *public* et ça crée un décalage. Au privé par exemple on nous donnait des devoirs de maison avec des documents, des livres pour nous aider hors qu'au public c'est la jungle (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements, Communication, UOB*).

Excepté dans certains cas comme Marine, dont les difficultés étaient vraiment persistantes, la scolarité en établissement privé est généralement associée à une meilleure réussite scolaire. Selon Quentin De Mongaryas (2017), beaucoup de lycéens gabonais établissent une distinction entre le « bon professeur » du privé et le « mauvais professeur » du public. Le premier serait consciencieux et manifesterait plus d'intérêt pour les élèves et leur travail alors que le second manquerait de ces qualités pédagogiques et serait plutôt désinvolte et négligent. Bon nombre de témoignages semblent montrer qu'au privé le rendement des élèves est meilleur, mais on doit cependant prendre en compte le fait que les conditions de scolarisation ne sont pas les mêmes. Les effectifs de classe sont bien plus bondés dans les établissements publics qui peuvent atteindre parfois jusqu'à 100 élèves par classe. Ce qui peut justifier dans une certaine mesure la difficulté des professeurs du public à gérer autant d'élèves³⁶. Comment un seul enseignant peut-il remédier aux difficultés de compréhension de près de 100 élèves alors qu'il n'a que deux heures de cours par jour et qu'il doit veiller en même temps à achever son programme ? On peut certainement imaginer qu'à cause de ces contraintes de temps, les enseignants du public sont parfois obligés de dissuader les élèves à poser des questions en adoptant certaines attitudes que les élèves peuvent qualifier de dures.

Dans son analyse de la nouvelle école capitaliste en Afrique, Nguema Endamne (2018) met en exergue le processus de construction des deux écoles au Gabon. D'un côté « le réseau des riches » dont les enfants évoluent généralement dans des établissements privés et de l'autre côté « le réseau des pauvres » dont les enfants évoluent très souvent dans des établissements publics. Ces écoles varient en plusieurs points notamment sur les conditions

³⁶Cette idée est développée un peu plus en détail dans le chapitre 6 consacré par les enseignants interviewés.

d'apprentissage (effectifs, présence de matériel pédagogique ou pas, etc.) ou encore le type d'encadrement. Dans le deuxième groupe, les conditions matérielles et d'encadrement sont bien moins favorables aux apprentissages : insuffisance de matériel pédagogique, de salles de classes et d'enseignants, avec des effectifs de classes allant souvent de 80 à près de 100 élèves. Ces raisons incitent plusieurs parents à privilégier les écoles privées parce qu'elles offrent de meilleures conditions d'étude aux élèves. Sur 100 enseignants interrogés par ledit chercheur, 87% reconnaissent les faiblesses des établissements publics et préfèrent ainsi y retirer leurs enfants pour les inscrire dans des écoles privées.

I.1.2.2. Jugements et humiliations des élèves

La représentation que les enseignants ont de leurs élèves joue un rôle important dans la représentation que l'élève a de ses capacités à accomplir une tâche scolaire. D'ailleurs, Paul (1996) explique que *« lorsqu'un enseignant doit juger un élève, il va le faire par rapport à ce qu'il aura entendu sur l'élève par rapport aux représentations qu'il se fait de celui-ci. Il va ensuite se créer une idée bien précise de cet élève par rapport à son propre vécu, à ces valeurs et à ses préjugés. C'est ainsi que l'étiquetage va prendre place. Cet étiquetage va avoir des effets quant au travail des élèves. En effet, le maître ne va pas avoir les mêmes attentes par rapport à l'image qu'il se fait de l'élève... »*.

Bella : Ma première année de 6^{ème} au collège Mabignath, j'étais un peu désorientée parce qu'un enseignant m'avait choquée. Je me rappelle : j'ai fait un mois je ne partais pas à l'école à cause de ça, il m'avait vexée et moi j'étais une élève timide. Je n'aimais pas aller au tableau, j'avais du mal à parler avec les autres et ce jour j'ai pris mon courage, j'ai répondu à une question et lui qu'est-ce qu'il a fait? Il m'a directement traitée de bête devant tout le monde j'ai eu honte donc ça m'avait frustré et je ne voulais plus repartir à l'école. J'étais allée voir les psychologues et ce sont elles qui m'ont encouragée à repartir en classe (*Groupe 4 : Origine modeste, terminale, LJHAE*).

Bella qui n'avait jamais redoublé avant la 6^{ème} a été totalement démotivée par cette humiliation au point qu'elle n'a plus désiré se rendre à l'école. Nous soulignons que c'est justement à cette classe qu'elle va connaître son premier redoublement.

D'autres encore ont subi des remarques très négatives de leurs professeurs du fait de leur statut d'élèves redoublants (généralement assimilé à de l'incompétence).

Léa : Celui qui m’a marquée négativement c’est le professeur d’économie car il avait pour habitude de me dire « *il faut abandonner l’école, toi tu es têtue, tu es bête, il faut aller au centre et laisser l’enseignement général et technique* ». Il me disait toujours « *... tu es encore revenue cette année ? J’espère que cette année sera la bonne ?* » Et moi je répondais oui monsieur ! (Groupe 3 : *Origine modeste, 3 redoublements...*).

Karl : Les années où j’étais redoublant il y avait des professeurs qui m’embêtaient, d’autres même qui ne croyaient pas en moi, ils disaient que je n’étais pas compétent, que j’étais un idiot, que je ne pouvais pas quitter le lycée mais où en sommes-nous ? (Groupe 3 : *Origine aisée, 7 redoublements...*).

Plusieurs recherches ont montré que lorsqu’un élève redouble, les enseignants s’attendent alors à ce qu’il ait des capacités inférieures à celles des autres élèves (Demba, 2018 ; Quentin De Mongaryas, 2017). C’est ce que ces enseignants expriment en qualifiant ces élèves de « bête », « têtue », « idiot », « incompetent ». Selon eux, ils n’avaient pas les capacités requises pour réussir à l’école pourtant leurs parcours actuels en tant que qu’étudiants nous montrent le contraire. A propos de l’école française, Merle (2005) a mis en évidence les actes de maltraitance et d’humiliation auxquels sont victimes les élèves dits en échec. Concernant l’école gabonaise, les lycéens interrogés par Quentin De Mongaryas (2017) ont également exposé cette réalité. Selon Demba (2018) « *le type de relation pédagogique promu à l’école africaine, notamment gabonaise et camerounaise, participerait à briser les rêves des élèves... Il s’agit d’une relation pédagogique traditionnelle caractérisée par la fermeture, la distance, l’autoritarisme, et voyant l’élève comme un être « moins affranchi », peu enclin au travail et qu’il faudrait « surveiller constamment ». Dans cette relation pédagogique, c’est le professeur qui détiendrait la « vérité » et il doit la faire apprendre aux élèves, en usant et abusant de son autorité, notamment par le recours à des pratiques de rabaissement et d’humiliation* ».

I.1.2.3. Absence grave d’éthique chez certains enseignants

On peut considérer que les extraits de récits précédents témoignent d’un manque d’éthique des enseignants en question, mais d’autres récits révèlent des comportements encore bien plus graves assimilables à des délits voire à des crimes, mais qui restent généralement impunis parce que les élèves n’osent pas porter plainte. Et ils sont corroborés par d’autres enquêtes déjà effectuées auprès de lycéens gabonais (Demba, 2011 ; Nguema Endamne, 2016, 2018 ; Quentin De Mongaryas, 2017). Le monnayage des notes, le phénomène des moyennes

sexuellement transmissibles, des pratiques anti-pédagogiques, l'absence de remise en cause malgré des résultats souvent médiocres, en sont quelques exemples (GabonMédiaTime, 2018). Certaines de ces pratiques ont également été dénoncées par quelques-uns des persévérants qui l'ont vécu comme une violence.

Debarbieux définit la violence scolaire comme *la désorganisation brutale et continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle (et ceci sans qu'il y ait forcément agresseur ou intention de nuire)* (Debarbieux, 1996, p. 45-46). Les différentes recherches effectuées sur cette problématique démontrent que cette violence se rapporte au genre de l'élève. Selon qu'on est une fille ou un garçon, la forme de violence varie (Devers, Henry et Hofmann, 2012). Dans tous les cas, cette violence n'est pas toujours physique, mais elle peut être psychologique, morale : ainsi, elle peut se rapporter à une sorte de violence symbolique pour reprendre l'expression de Bourdieu. Sans le dire en ces termes, il l'utilise surtout comme antonyme de la violence ouverte et comme synonyme de « violence douce, invisible, méconnue comme telle, choisie autant que subie (Braud, 2003). Cette violence n'a de sens qu'à travers le critère de la souffrance vécue et perçue par la victime.

Plusieurs élèves au Gabon subissent un sorte de violence de la part de certains enseignants qu'ils n'arrivent pas toujours à dénoncer parce qu'ils ont intériorisé la devise qui stipule que : « L'enseignant a toujours raison ». Si certains le surmontent assez bien, d'autres par contre en souffrent profondément. Ainsi, ce manque d'éthique "voilé" des enseignants a été dévoilé par certains élèves.

Dans l'étude du cas de Karl, il a mis l'accent sur, la "**vente de notes**", que nous n'avons pas d'avantage exploité car c'est la seule personne qui en a parlé.

Karl : Je me rappelle de mon professeur de physique qui m'a beaucoup marqué négativement, il vendait des notes et pour avoir la moyenne dans sa matière il fallait payer (*op.cit.*).

Demba (2012) soulignait déjà ces pratiques de corruption³⁷ aux examens du BEPC et du Baccalauréat, ainsi que dans l'octroi des moyennes trimestrielles. Certains professeurs qui ne finissent jamais leur programme scolaire, proposent aux élèves en fin de trimestre ou d'année de donner une certaine somme d'argent en échange d'une bonne note. Cette situation

³⁷ Il suffirait, selon lui, de payer auprès des « gens de l'administration et des professeurs » une somme de 150 000 francs CFA (environ 230 euros) pour obtenir le premier examen et de 200 000 à 300 000 francs (environ 307 à 461 dollars canadiens) pour le second.

pénalise surtout les élèves qui ne peuvent pas fournir le montant exigé et qui voient leurs efforts pénalisés à cause des magouilles de leurs enseignants (tout en signalant que ces pratiques se font dans l'ombre). En parlant de l'effet direct de la corruption sur les progrès scolaires des élèves tunisiens, Mokaddem (2010) estime que la corruption affecte négativement la motivation des élèves. Le fait que les professeurs n'enseignent qu'une partie du programme pendant les heures de classe et obligent leurs élèves à payer des cours particuliers pour les leçons manquantes, altère la quantité et la qualité de l'éducation. Cela pousse les élèves les plus démunis n'ayant pas accès aux cours particuliers à abandonner très tôt l'école. A l'inverse, ceux qui en bénéficient, ont tendance à fournir moins d'efforts personnels et à compter plus sur leurs professeurs, « depuis leurs devoirs jusqu'aux tuyaux concernant leurs examens » (Hallak et poisson, 2009 cité par Mokaddem, 2010). Ainsi, ces pratiques de corruption (pots-de-vin, fuites d'informations avant les examens, etc) font passer un mauvais message aux jeunes générations, à savoir que l'effort personnel et le mérite ne comptent pour rien, contribuant ainsi à la propagation de la paresse, et de la négligence.

D'autres étudiants ont mis en exergue le *"harcèlement sexuel"* de la part des enseignants vis-à-vis des lycéennes et les conséquences qui en découlent chez les garçons. Dans une enquête réalisée par l'Agence France-Presse en 2017, des étudiantes gabonaises dénonçaient le phénomène de Moyennes Sexuellement Transmissibles (MST)³⁸ en milieu universitaire.

Les propos de Hans confirment ce fait.

Hans : Le professeur qui m'a marqué négativement c'était mon professeur d'histoire-géographie en 3^{ème}. Bon je ne veux pas dire qu'il était voyou, mais j'avais une amie en classe avec qui on marchait tout le temps ensemble et lui il voulait avoir des relations avec elle : donc il m'a un peu mené la vie dure (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements Médecine, USS*).

Liam : En plus moi j'étais toujours entouré par les filles et c'est des gens qui voulaient ces filles : donc ils passaient souvent par moi pour avoir ces filles. On a toujours eu de beaux rapports à cause de ça, sauf à quelques moments quand le professeur a les yeux sur ta copine, il commence à te

³⁸ Cette expression est utilisée pour désigner l'utilisation des notes par les enseignants comme moyen de harcèlement sexuel à l'encontre des étudiantes.

chercher des ennuis, ça aurait pu me coûter (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublement, Sciences de l'information et de la communication, UOB*).

Le harcèlement sexuel est encore occulté dans le système éducatif gabonais mais c'est tout de même un fait avéré qui impacte surtout négativement les filles qui en sont victimes. Ce n'est que ces dernières années que des chercheurs commencent à s'intéresser à cette problématique (Ntsame Nzé, 2020 ; Quentin De Mongaryas et al, 2020). Dans son étude sur le harcèlement sexuel dans les établissements gabonais, Ntsame Nzé présente le point de vue de certaines victimes et les conséquences qui en ont découlé. Ainsi, dans le journal Afrik.com du 5 janvier 2008 une jeune étudiante gabonaise déclarait: *« C'est très avilissant de sortir avec son professeur pour arrondir ses notes, et certains profitant de notre vulnérabilité couchent avec plusieurs filles dans la même salle de classe sans se préoccuper de notre dignité et de notre avenir (...) beaucoup de filles souffrent en silence et n'osent pas en parler, car, par solidarité souvent du corps enseignant, les élèves n'ont jamais raison et pour avoir refusé un rendez-vous d'un enseignant, on risque de te coller un faux motif valant une exclusion temporaire ou définitive »* (Benabdallah, 2010 cité par Ntsame Nzé, 2020).

Ce témoignage montre que le harcèlement sexuel est un traumatisme que subissent des filles et parfois des garçons. Ce qui peut avoir de lourdes conséquences psychologiques mais peut aussi se répercuter injustement sur leurs résultats scolaires s'ils résistent à la volonté du professeur : car pour arriver à leurs fins, ces professeurs sont prêts à tout jusqu'à faire passer les élèves pour des incompetents et à les noter en dessous de leurs véritables acquis. Ce que nous déplorons est que la loi gabonaise³⁹ prévoit des sanctions au sujet du harcèlement sexuel contre toute personne occupant une position hiérarchique, mais aucun professeur n'a été encore condamné par la justice pour de tels faits (2020 ; AFP, 2017 ; Quentin De Mongaryas et al, 2020).

Le passage en revue de certaines défaillances du système éducatif gabonais montre que l'absence de ressources scolaires défavorise plusieurs élèves dans l'acquisition de savoirs nécessaire pour leur réussite. Dans ce cas, une possibilité majeure pour réguler leurs

³⁹ L'article 402 de juillet 2019 dispose ainsi : constitue des atteintes aux mœurs... "Tout comportement, attitude ou parole assidue ou suggestive répétés, directement ou indirectement imputable à une personne qui, abusant de l'autorité ou de l'influence que lui confèrent ses fonctions ou son rang social, a pour but d'obtenir des faveurs sexuelles d'un individu de l'un ou l'autre sexe." L'article 402 nouveau prévoit la sanction : "Quiconque se rend coupable de harcèlement sexuel... est puni d'un emprisonnement de six mois au plus et d'une amende de 2.000.000 de francs au plus."

manquements scolaires reste assez dépendante des ressources familiales. Cependant les analyses nous ont révélé que dans plusieurs cas, ces dernières ont également fait défaut.

Nous allons maintenant voir comment l'absence de ressources familiales a contribué à l'accentuation des difficultés chez ces anciens redoublants.

I.2. Conditions liées à l'environnement familial

L'analyse des entretiens démontre que la majorité des élèves de notre échantillon ont tendance à se référer à leur expérience familiale pour parler de leur scolarité. Pour eux, la réussite ou le redoublement a été en grande partie fonction (de l'environnement familial dans lequel ils ont évolué) et du degré d'implication de leurs parents.

I.2.1. Faibles ressources scolaires des parents

Dans notre échantillon de 27 personnes interrogées, 5 pères sont non diplômés, 1 n'a obtenu que le CEP et l'information manque pour 11 d'entre eux (soit le père est décédé très tôt, soit il s'est séparé de la mère et n'a pas gardé de contact avec l'enfant), ce qui fait un total de 17 élèves privés de possibilité d'aide de leurs pères pendant leur scolarité au collège. Si on regarde du côté de la mère, la situation est pire : 11 mères sont non-diplômées, 7 n'ont obtenu que le CEP et pour 4 mères décédées la situation n'est pas connue, ce qui fait un total de 22. Au regard de ces tendances, il apparaît que la grande majorité d'élèves ne pouvaient plus compter sur le soutien scolaire de leurs parents au collège parce que ces derniers ne disposaient pas de ressources nécessaires.

Le rapport entre le niveau d'étude des parents et la réussite scolaire est un sujet très priorisé dans la littérature scientifique (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1998 ; Muller & Kerbow, 1993 ; Ryan & Adam, 1995 ; Bronkhardt, 1998). Ils ont démontré l'impact de cette variable socioculturelle sur le rendement scolaire de l'enfant. Ainsi, plus les parents ont un niveau d'étude élevé, plus les enfants ont des bons résultats scolaires et vice-versa. Aussi l'accompagnement est plus souvent assuré par les mères (Feyfant, 2011). L'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) réalisée par l'INSEE en 2004, par exemple, montre que le niveau d'étude de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant. Cela est confirmé par les propos des persévérants, qui ont connu des difficultés parce

que leurs parents n'avaient pas les connaissances nécessaires pour les aider à faire leurs devoirs.

Blaise : Avant le décès de maman, tout se passait bien avec ma sœur on apprenait bien ici, c'est quand on est partis à Oyem qu'il y a eu un relâchement parce qu'il n'y avait pas de suivi, on vivait avec notre grand-mère et la pauvre ne pouvait pas nous aider. C'est à cette issue que j'ai repris la 3^{ème} trois fois, (*Groupe 4 : Origine aisée, 3 redoublements, Pharmacie, USS*).

Bella : Je n'avais aucun soutien à la maison pour les devoirs... D'abord mon père a fait 4 ans au Ghana et pendant ce temps on était seuls avec maman et elle n'avait qu'un niveau CM2 donc ce n'était pas évident pour elle de nous assister dans nos devoirs (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Il en est de même pour Louis.

Louis : Au secondaire, j'ai eu énormément de mal, j'étais avec mes parents et eux ils n'ont pas assez appris donc j'étais un peu livré à moi-même (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements, Soins Infirmiers, USS*).

On remarque que plus le niveau d'instruction des parents (ou tuteurs qui s'impliquent) est faible, moins ils parviennent à aider leurs enfants. Et si on se réfère à ce que nous avons dit plus haut, on comprend bien que les enfants qui ne bénéficient pas d'accompagnement sont exposés à bien plus de difficultés grandissantes que leurs camarades qui ont des parents assez instruits et qui bénéficient d'un accompagnement. Tout ceci confirme que le niveau d'éducation des parents demeure généralement une des variables très déterminante de la réussite ou de l'échec des enfants (Glasman et Besson, 2004 ; Thin, 1998 ; Lahire, 1995).

1.2.2. Manque d'implication des parents

1.2.2.1. Insuffisance de suivi parental

En de nombreux cas on observe que, plus les élèves avancent scolairement, moins les parents s'impliquent dans le suivi de leur travail scolaire. C'est souvent parce qu'ils n'ont pas l'instruction suffisante, mais il arrive que ce ne soit pas la principale raison et qu'ils estiment que leurs responsabilités consistent à pourvoir aux besoins matériels et financiers de l'enfant.

Fanny : Il n'y avait pas un suivi personnel des parents (...). On te dit seulement va étudier et toi tu ne sais pas quoi étudier, il n'y a pas un adulte à côté de toi pour t'orienter, pour te dire quoi faire, c'était un peu ça. Mes parents étaient en colère parce qu'ils dépensaient déjà de l'argent pour les fournitures, pour le taxi (...) Mon père a même commencé à faire ça quand je suis arrivée en terminale, il me disait "*fais-moi le résumé de ce que tu as vu à l'école et tout*" mais auparavant il ne le faisait pas. A la télévision, on insiste beaucoup sur le suivi parental moi je n'ai pas eu ça (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Au travers des propos de Fanny, on peut noter le problème d'aggravation des difficultés lorsqu'elles ne sont pas traitées tôt. Le père de Fanny est dans le clergé et jusqu'au moment de nos entretiens, elle ne connaissait pas le niveau d'instruction de son père. Cependant, on constate qu'en terminale, il avait une certaine implication dans la révision des cours. Ça signifie donc qu'il avait des capacités de niveau terminale ou plus. Pourtant avant la terminale Fanny n'a reçu pour ainsi dire aucune aide.

Il en est de même pour Gina.

Gina : Non je n'avais pas de suivi parental, et même de la 3^{ème} en terminale, moi-même je récupérais mes bulletins. A certains moments, je cachais certains bulletins quand je n'avais pas de moyenne (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements, Marketing et Communication digitale, AUM*).

Le père de Gina est titulaire du BEPC, on peut supposer qu'il avait donc les capacités pour d'aider son enfant jusqu'en fin de 3^{ème} pourtant ce n'était pas le cas. Ses parents n'avaient aucune relation même avec son établissement scolaire.

Karl : L'aide dont j'avais besoin je l'ai plus retrouvé hors du cadre familial parce que je savais ce que je voulais, je voulais me développer... Pour les révisions à la maison... c'était tantôt des amis, des voisins ou mon cousin qui m'aidaient, ce n'était jamais un parent direct (*Groupe 2 : Origine aisée, 7 redoublements...*).

Dans le cas de Karl (étude de cas 4), il apparaît que l'influence du niveau d'instruction des parents dépend des interactions qu'il a avec eux : son père était médecin mais il a été longtemps élevé par sa mère dans un village, sans apprendre à parler français, ce qui l'a beaucoup pénalisé pour sa scolarité, surtout les premières années. Son récit suggère aussi que ses parents l'ont très peu étayé scolairement et ne lui ont donné accès qu'irrégulièrement à des répétiteurs, même quand il éprouvait des difficultés. On sait toutefois que le niveau

d'instruction des parents peut influencer la réussite scolaire de l'enfant de différentes manières, par le biais du code sociolinguistique mais aussi par celui d'un environnement matériel en lien étroit avec leur capital culturel : mise en disposition (ou privation) de livres, jeux ou équipements de type pédagogiques par exemple (cf. travaux de Bourdieu et Passeron, 1964 ; Berstein, 1975).

Cette partie met en exergue certaines insuffisances d'accompagnement ou de soutien des parents (financier, scolaire, moral, etc.). Ne bénéficiant plus de soutien financier certains persévérants ont ainsi été contraints de travailler pour financer leurs études à partir d'un certain âge. Dans son étude sur les causes du redoublement dans un établissement de Libreville, Demba (2015) démontrent que les activités rémunérées des apprenants constituent un élément perturbateur de la réussite scolaire en ayant pour conséquence de fortement réduire les temps d'étude. Dans les cas particulièrement analysés, Marine, Marc ou encore Ben en ont été très impactés (pour plus de précisions voir étude de cas 1, 3 et 8). Nous ne reprendrons qu'un extrait du récit de Ben.

I.2.2.2. Manque de soutien financier

Cette partie met en exergue certaines négligences de parents qui ne soutiennent plus leurs enfants (financièrement, scolairement, moralement, etc.). Ne bénéficiant plus de soutien financier, certains persévérants ont été contraints de travailler pour financer leurs études. Dans son étude sur les causes du redoublement dans un établissement de Libreville, Demba (2015) démontre que les activités rémunérées des apprenants constituent un élément perturbateur de la réussite scolaire du fait qu'elles absorberaient les temps d'étude. Dans les cas particulièrement analysés, Marine, Marc ou encore Ben en ont été très impactés (pour plus de précisions voir étude de cas 1, 3 et 8). Nous ne reprendrons qu'un extrait du récit de Ben.

Ben : Comment aller à l'école quand tu n'as pas à manger, ou l'argent du taxi ? Ça m'a poussé à faire des affaires qui m'empêchaient vraiment d'avancer (...) J'étais obligé de me débrouiller pour gagner de l'argent. Il est clair que les cours ont pris un coup, ce n'était plus la même chose ; donc ça a vraiment joué ; ça a fait pencher la balance, j'ai même failli tripler la 2^{nde} S (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ces témoignages ont confirmé que l'absence de soutien financier peut constituer un obstacle à la réussite scolaire des enfants. Si un enfant n'est pas soutenu financièrement, il ne pourra être épanoui dans sa scolarité. Un point commun entre Ben et Marine est qu'ils sont

tous deux orphelins de mère et ont donc vécu avec leurs belles-mères. Dans son analyse de l'école gabonaise, Nguema Endamne (2016) montre que le suivi scolaire et la réussite scolaire se heurtent souvent à beaucoup de difficultés au sein des familles polygames, notamment les querelles des coépouses, la jalousie ou l'absence du père. Cela est d'autant plus difficile quand une épouse décède car ses enfants restent à subir les foudres et le rejet de la coépouse vivante.

Paul par contre est orphelin de père, restée seule avec de nombreux enfants à charge, sa mère ne pouvait plus lui offrir le soutien nécessaire.

Paul : Je n'étais pas très concentré au travail. C'est-à-dire je viens, je travaille, je suis présent mais dès que j'ai une opportunité d'aller travailler quelque part pour 5000⁴⁰ ou 2000⁴¹ francs et autres je pars (je faisais déjà les jardins et je plantais pour me pendre en charge). Car lorsqu'on est grand et qu'il y a plus petit que soi derrière, maman va privilégier les besoins des petits et se dire que tu es déjà assez grand pour te prendre en charge. Peut-être pas totalement, mais quand même pour certains éléments tu n'as plus besoin de demander de l'argent. En période scolaire ce n'est pas facile, parce que tu dois apprendre et tu dois chercher à avoir quelque chose en même temps. Parfois, il faut sécher les cours quand on est fauché pour aller travailler. Lorsque tu reviens le lendemain, tu as séché un cours et tu cherches à te rattraper. C'était comme cela (...) Ça a beaucoup affecté mes études parce que pour moi tant que je n'ai pas l'argent je ne peux pas faire l'école. (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements, Agronomie, AUM*).

On note que la nécessité de travailler chez les élèves était motivée en grande partie par le besoin d'avoir les moyens pour se rendre à l'école (et davantage encore pour se rendre au collège puis au lycée). Cela met en avant la problématique de l'éloignement entre le lieu de résidence et d'étude. Ces parcours, tout comme d'autres qui n'ont pas été mentionnés, mettent en avant un point important qui est généralement associé à la persistance des difficultés : La difficulté à allier travail extra-scolaire rémunéré et travail scolaire. Selon Demba (2015), le fait que les élèves doivent en même temps chercher une source de revenus et veiller à étudier, est l'une des nombreuses sources de stress que les élèves peuvent rencontrer. Cette obligation chronophage empiète ainsi sur leur temps d'étude.

⁴⁰ C'est l'équivalent de 7, 69 euros.

⁴¹ C'est l'équivalent de 3 euros.

On peut tout de même s'interroger sur le caractère négatif que certains élèves semblent attribuer à leurs parents. Certainement ils mettent en avant leur ressenti mais l'analyse de plusieurs entretiens a démontré que les parents ont soutenu leurs enfants dans la mesure du possible (inscription dans les établissements parfois privés, comme Marine) sachant qu'ils avaient aussi plusieurs handicaps : ce sont généralement des parents pauvres avec plusieurs enfants à charge. On déduit que l'attitude de ces parents était motivée par les redoublements persistants de leurs enfants. Dans ce sens Paul renchérit :

Paul : Ça dérangeait beaucoup ma mère qu'elle doive encore s'occuper des petits et que moi je reprenne encore une classe. Ça ne lui faisait pas plaisir de dépenser pour une année et puis dépenser encore pratiquement la même somme pour l'année suivante. Parfois elle disait que *“si tu ne veux plus ou que si tu sens que tu ne peux plus arrête l'école. Tu vas m'aider à travailler et à soutenir tes frères”* (Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements...).

Plusieurs enquêtes ont montré que le destin scolaire et social des enfants est souvent affecté par la taille de leur fratrie (Barnet-Verzat et Wolff, 2001 ; Caillé et O'Prey, 2002 ; Caillé et Rosenwald, 2006 ; Merllié et Monso, 2007). Selon elles en général, le fait de grandir dans une famille nombreuse (généralement par des conditions matérielles d'existence plus difficiles), de trois enfants ou plus, accroît le risque de connaître des difficultés scolaires (Bertrand et al, 2012). Comment ces parents aux ressources limitées pouvaient-ils continuer à investir sur des enfants en échec persistants avec des nombreux enfants à charge ?

I.3. Evènements tragiques

Les difficultés sanctionnées par des redoublements sont également souvent associées à des contextes familiaux problématiques marqués par des drames (perte d'un parent, séparation des parents, etc).

I.3.1. Perte d'un parent

Dans notre échantillon, on note 12 persévérants qui ont au moins un parent décédé et 3 persévérants sont orphelins de père et de mère. Les lignes suivantes nous relatent quelques histoires.

Leslie : Lorsque mon père est décédé, j'ai vraiment baissé les bras. J'allais à l'école, je continuais d'aller à l'école sauf que je ne me donnais pas. On peut dire que je partais juste pour accompagner les autres. Je ne séchais pas les cours, mais je ne faisais plus les exercices (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements, Biotechnologie, AUM*).

Dans le cas ci-dessus, la perte de son père a entraîné un manque d'implication et c'est aussi le cas de l'élève ci-dessous. Dans les premières années suivant le décès, l'école n'est pas à même de combler le vide laissé par le parent. On a ainsi des élèves présents en classe mais qui ont totalement décroché psychologiquement. Dans une recherche sur l'influence de la perte parentale sur la réussite scolaire en milieu scolaire québécois, Khelfaoui (2016) montre que les conséquences psychologiques qui suivent la perte parentale ont un impact négatif sur la scolarité de l'enfant. La diminution de la performance scolaire est une des conséquences concrètes de la perte d'un parent pour un enfant de niveau primaire (Silverman et Worden, 1992). Les difficultés d'apprentissage et de concentration font aussi partie des conséquences de la tristesse que les enfants vivent après le décès d'un parent (Silverman et Worden, 1992).

Blaise : Depuis que j'ai perdu ma mère je ne suis plus intéressé par l'école parce qu'au fond j'apprenais pour ma mère pour lui offrir une meilleure vie mais aujourd'hui je ne sais plus pour qui j'apprends, je le fais juste au jour le jour, ça passe ou ça casse, bof ce n'est pas mon problème (*Groupe 4 : Origine aisée, 3 redoublements...*).

Selon Clerc (2020) « *il a été démontré que la perte parentale est associée à des difficultés d'accès à l'éducation, à des interruptions de fréquentation de l'école, à une durée d'études moins longue, et à des difficultés relationnelles avec les pairs. Les difficultés scolaires peuvent aussi être le reflet des difficultés sociales et financières apparaissant suite à la perte d'un parent* ». Dans l'enquête de la DREES⁴², Blanpain (2008) démontre que les orphelins ont 40 % de chances en moins de faire des études supérieures. De même l'enquête « École & orphelins » réalisée en 2017 par la Fondation OCIRP en partenariat avec l'IFOP met en évidence que 77 % des élèves orphelins interrogés indiquent au moins un impact négatif sur leur scolarité, 34 % expriment des difficultés à apprendre de nouvelles leçons et faire leurs devoirs, quand 38 % estiment rencontrer des problèmes significatifs de concentration (Fondation OCIRP⁴³, 2020).

⁴² Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

⁴³ La fondation d'entreprise OCIRP a pour mission principale de faire connaître et reconnaître socialement la situation des jeunes orphelins en France.

I.3.2. Séparation des parents

La rupture du couple parental est souvent associée à une réussite scolaire plus faible (Archambault, 2002). Le chercheur a démontré que la séparation des parents avant la majorité de l'enfant réduit la durée de ses études.

Certains des persévérants ont été confrontés à cette triste réalité. Marc nous raconte comment sa vie a totalement changé après la séparation de ses parents :

Marc : Il y a eu des complications à la maison parce que c'est mon père qui s'occupait de tout, il ne voulait pas que ma mère puisse travailler et quand il s'est séparé de ma mère il y a eu une chute et là c'était maintenant compliqué pour nous. Quand on avait l'habitude de rentrer on était bien, on trouvait la nourriture et là maintenant on rentrait et plus rien, on ne pouvait plus manger à notre faim. Maman aussi ne faisant rien, elle ne pouvait pas directement trouver un boulot du jour au lendemain. Donc j'ai dû beaucoup m'absenter des cours pour travailler de gauche à droite et aider ma mère à prendre soin de mes petits frères. (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Certaines situations similaires avaient déjà été observées par Demba (2015) dans son analyse du redoublement au lycée Paul Indjendjet-Gondjout. En interrogeant des lycéens privés d'un ou de leur deux parents, il va constater que ces derniers souffrent communément des privations matérielles et affectives et que celles-ci peuvent affecter leur réussite scolaire et amplifier le nombre de leurs redoublements.

Tout comme Marc, Hervé a été très jeune livré à lui-même après la séparation de ses parents.

Hervé : Depuis mon bas âge, mes parents se sont séparés : j'ai été élevé par mes grands-parents. Je me suis très vite pris en charge, je suis allé louer une chambre et je fréquentais l'école la plus proche, je n'avais ni frère, ni sœur pour m'aider, j'étais complètement seul. Il n'y avait personne à mes côtés, je m'armais moi-même d'efforts (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Il est donc plus épanouissant pour un élève de demeurer avec ses deux parents durant sa scolarité. Ces derniers ont plus de probabilité de réussir que ceux qui ont été confrontés à la séparation de leurs parents. Pour Demba (idem), la séparation des parents est en grande partie favorisée par le caractère illégal et illégitime de certaines liaisons au Gabon. Il qualifie

plusieurs unions ou mariages de concubinages ou unions libres⁴⁴. Selon lui, ce genre d'union présenterait plusieurs inconvénients, car sans engagement formel l'homme peut aisément se décharger de ses responsabilités, laissant à la femme la charge des enfants, ses propos l'expriment bien : « ...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 ».

I.3.3. Troubles psychologiques

Lise a effectué un brillant parcours primaire au sein d'un environnement familial favorable (constitué des parents qui lui procurait un soutien moral et des aînés qui lui offraient un soutien scolaire). Comme plusieurs persévérants qui n'ont pas connu de redoublements au primaire, sa transition au collège va se signaler avec l'apparition de sérieuses difficultés (qui vont s'étaler sur trois années).

Lise : J'ai subi énormément de troubles mentaux comme moi d'ailleurs, plusieurs membres de la famille. J'ai même failli abandonner les cours et je me suis dit : *« je ne peux pas quand même abandonner les cours en 6^{ème} »*. Je me sentais mal, je pleurais parce que je n'aime pas l'échec et toutes les années que j'ai repris, c'était la même chose (...) Parfois lors des devoirs, j'avais une polycopie sur les yeux mais je vous assure que je voyais autre chose que ce qui était réellement écrit, c'est à la fin du devoir ou lors des corrections que je me rends compte des erreurs que j'ai fait, des calculs même que j'inventais, c'était horrible. Moi je travaillais par rapport à ce que je voyais alors que ce n'était pas ce que l'enseignant demandait. Vous comprenez que cette situation n'était pas normale. C'était un peu ça que je vivais constamment (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements, Psychologie, UOB*).

Stella : J'ai été abusée (...) Au départ, cela ne me revenait pas; ça ne me disait rien. Mais à partir de la 5^{ème} tout a commencé à changer. A un moment donné j'ai eu l'impression que tout revenait à la surface, le traumatisme revenait. Je gérais tout cela seule. Malgré que je vivais avec ma maman, je ne lui avais jamais dit, et jusqu' à aujourd'hui elle ne le sait pas. Cela m'a vraiment bouleversée. A un moment donné l'école ce n'était

⁴⁴ Pour reprendre la définition de Demba, on parle d'union libre lorsqu' « une femme et un homme décident de vivre maritalement sans le consentement et/ou l'engagement des deux familles, encore moins celui du maire puisqu'ils sont peu nombreux à aller jusqu'au mariage civil ».

plus ça (...) je ne passais pas des jours sans aller à l'école. J'allais à l'école mais je ne savais même plus pourquoi j'allais à l'école. Je n'étudiais presque pas, il arrivait des fois où je pleurais en classe (...) j'ai repris la 5^{ème}. En 4^{ème}, ça a été le même système, j'ai repris la 4^{ème} (Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements, Marketing, AUM).

Ce n'est qu'au collège que le traumatisme du viol que Stella a subi va remonter à la surface. Les travaux de Salmona (2018) ont démontré que l'enfant qui subit des violences sexuelles est souvent dans l'incapacité de comprendre ce qui se passe. Selon elle, la mémoire traumatique de l'enfant *« va rester hors temps, non-consciente, à l'identique, susceptible d'envahir le champ de la conscience et de faire revivre la scène violente de façon hallucinatoire, comme une machine à remonter le temps, avec les mêmes sensations, les mêmes douleurs, les mêmes phrases entendues, les mêmes odeurs, les mêmes sentiments de détresse et de terreur (ce sont les flashbacks, les réminiscences, les cauchemars, les attaques de panique...) »*. Triste et dépressive, Stella ne parvenait plus à se concentrer en classe. Ce viol a entraîné un traumatisme chez elle et cette situation a bouleversé négativement ses études et ses résultats scolaires. Pendant une bonne période, elle était dans une phase de « décrochage psychologique ». Généralement, comme tous les cas de viol au Gabon, qui est encore une société assez traditionnelle, les victimes ont honte de rendre les faits publics soit par peur du regard des autres, soit par peur de l'agresseur. Selon une étude réalisée par l'Institut National de Santé Public du Québec (2021), *« l'agression sexuelle vécue dans l'enfance est un facteur de risque important dans l'apparition de problèmes d'adaptation psychologique et sociale qui peuvent perdurer à long terme jusqu'à l'âge adulte et évoluer de manière à affecter la vie conjugale et parentale »* (Baril et Tourigny, 2009 ; Hébert, 2011).

Ces différents facteurs de difficultés (scolaires et familiaux) ont eu une influence assez négative sur l'attitude des élèves et sur leurs performances scolaires. Nous allons maintenant mettre en exergue quelques-unes de ses attitudes.

I.4. Relation de cause à effet entre conditions de scolarisation et attitude des élèves

Les conditions de scolarisation du système éducatif gabonais associées à l'absence de ressources familiales sont présentées dans bien de cas comme des facteurs qui ne favorisaient pas la régulation des difficultés scolaires. Se croyant incapable de surmonter leurs difficultés, les élèves préféraient alors se disqualifier et s'afférer aux choses plus agréables. Plusieurs élèves, surtout ceux qui ont connu des redoublements à l'école primaire, sont parvenus au

collège à l'adolescence, les autres étaient plutôt en préadolescence. Dans ce sens, Claes (1983, cité par UFAPEC⁴⁵, 2013) énonce : « à l'adolescence, l'organisme va subir des modifications majeures qui vont affecter successivement tous les aspects de la vie biologique, mentale et sociale ».

I.4.1. Difficultés non traitées aboutissant à la démotivation scolaire

Lorsque les élèves ne perçoivent plus l'école comme une réponse à leurs attentes en ce qui concerne leurs difficultés, elle finit par perdre sa vraie valeur aux yeux de ces derniers qui dans bien de cas vont adopter des habitudes déviantes. Quand la majorité des cas étudiés parlent de leurs difficultés au collège ils mettent généralement en avant une période d'inconscience, manifestée par des mauvaises compagnies, l'absentéisme, l'absence de révision, etc. Ces facteurs auraient contribué à l'aggravation des difficultés scolaires associées à l'adolescence (moment où les élèves osent davantage sécher des cours et s'émanciper).

I.4.1.1. Consommation des alcools et drogues

Pour le cas de ces étudiants, l'école est devenue un lieu où l'on va simplement s'amuser avec des amis et boire du vin. On observe ainsi une montée de l'inconscience (Quentin De Mongaryas et Bibalou, 2021 ; Nguema Endamne, 2016 ; Matari et Bekale, 2017). Ces dernières recherches présentent l'école gabonaise comme un espace de violence⁴⁶ qui se caractérisait sous plusieurs formes dont l'une des plus répandues est la consommation des drogues et de l'alcool (MEN, 2017).

Anne : ...Ce sont les années où j'ai rencontré des gens un peu différent du cadre habituel, de ma routine. Je ne vais pas accuser mes potes que c'est à cause d'eux que j'ai repris mais c'est à cause de moi-même donc si j'ai bien compris voilà parce que je voulais m'amuser c'est tout (...) j'ai commencé à picoler et à faire ceci cela... (*Groupe 1 : Origine aisée, 3 redoublements, Droit, AUM*).

Blaise : ...Je faisais ma vie quoi, je m'étais déjà résilié à abandonner, je faisais déjà des choses sinistres. J'allais à l'école mais plus pour les cours,

⁴⁵ Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique de Bruxelles.

⁴⁶ Selon l'enquête du ministère (2017) repris par Matari et Bekale, les violences les plus répandues concernent plus de 400 élèves sur les 555 enquêtés et sont souvent orchestrées par des élèves sur d'autres. Il s'agit d'une violence entre pairs. Elles s'inscrivent dans des pratiques routinières et parfois utilisées comme rites d'intégration comme c'est le cas du bizutage.

j'allais juste pour voir les amis, faire la fête, boire du vin (Groupe 4 : *Origine aisée, 3 redoublements...*).

Selon une étude du ministère de la santé, plus de 20% des jeunes gabonais consomment les drogues (cigarette, cannabis, cocaïne, etc.) et environ 35% s'adonnent aux alcools. L'étude fait un diagnostic des différentes causes favorisant le phénomène en constante progression au Gabon. Et parmi ces causes, le simple plaisir lié au mouvement d'ensemble (entre amis) des jeunes y est relevé (Gabonactu, 2017). Ces attitudes pullulent malheureusement au sein même des établissements scolaires. Il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui entrent totalement ivres ou drogués en salle de classe et c'est généralement eux qui viennent perturber les cours (en réponse aux mauvaises pédagogies de certains professeurs comme nous l'avons vu dans plusieurs études de cas).

Toutes ces dérives ont conduit l'Etat à prendre des mesures drastiques au travers de l'arrêté n°52 du 1^{er} octobre 2019, selon lequel le ministre de la justice Edgard Anicet Mboumbou Miyakou avait ordonné la fermeture des débits de boissons installés aux abords des établissements scolaires sur l'ensemble du territoire national. Si cette mesure a quelque peu calmé la situation, depuis 2017 on assiste à une recrudescence du phénomène d'insécurité au sein des établissements, avec la prolifération des « Kobolo »⁴⁷. L'article publié par le « Monde-Afrique » en 2018 dépeint des jeunes collégiens et lycéens consommateurs et vendeurs de ces stupéfiants au sein des écoles. Après avoir consommé les « kobolo », ces derniers deviennent très agressifs, un ancien consommateur explique les effets suivants : « *Ça réveille les sens endormis, quand tu en prends tu deviens chaud ! Tu ne te contrôles plus, tu te prends pour un super-héros, tu perds les sentiments* ».

Cela rejoint exactement les propos de madame W. assistante sociale du LJHAE de Libreville qui a déclaré que : « *Il y a également beaucoup d'élèves qui sont dépendants de la consommation de drogues. Imaginer un élève de terminale qui est tout le temps ivre ou bien drogué ne peut pas réussir comme il le souhaiterait. Et ce qu'on a constaté maintenant c'est qu'ils prennent même ces substances tôt le matin avant de venir en classe vous voyez ! Il arrive en classe en état d'ébriété parfois il peut tromper la vigilance des surveillants et se retrouver en classe mais bon, qu'est-ce qu'on peut espérer de lui ? Il ne sera pas attentif?*

⁴⁷ Le kobolo est un mot argotique venu des quartiers populaires de Libreville qui désigne Tramadol (un anti-inflammatoire proche de la codéine et de la morphine). "C'est une association à base d'antidouleurs agissant directement sur le cerveau. Il apporte une sensation de bien-être par la sécrétion de la dopamine, l'hormone du plaisir", détaille le docteur Marie-Louise Rondi, présidente de l'Ordre national des pharmaciens du Gabon (AFP, 2018).

Celui-là va perturber le cours donc en fin d'année ça sera forcément un échec ». La consommation des drogues et d'alcools n'est donc pas compatible avec la réussite scolaire des élèves.

I.4.1.2. Absentéisme

L'absentéisme est un phénomène qui impacte le système éducatif gabonais. « La définition de l'absentéisme, adoptée par le ministère de l'Éducation nationale, est énoncée dans la circulaire 96-247 du 25 octobre 1996, désigne un *comportement marqué par la répétition d'absences volontaires* ». L'article L. 131-8 du Code de l'éducation, qui permet de *déclencher les sanctions contre les parents*, se réfère à des absences *sans motif légitime ni excuses valables* » (Turkieltaub, 2011). L'absentéisme est le fait de manquer les cours de manière régulière.

L'étude de cas de Ben nous a présenté un jeune homme qui était focalisé sur les études à l'étude primaire, ce qui lui a valu un parcours sans faute. Malheureusement une fois arrivé au collège, cette focalisation s'est très vite estompée laissant place à de l'insouciance et à un désintérêt pour les études.

Ben : A l'époque du "djazzé"⁴⁸ J'ai raté les cours pour faire des clash avec mon groupe de danse avec les filles et cetera donc c'était un peu ça qui prenait le plus de place et dès que je sortais des cours, j'allais danser savoir que les filles seront avec toi que tu as la côte avec elle tu as des amis ça m'a poussé dans le m'as-tu vu déjà les moyens de distraction manque au jeune c'était vraiment un loisir aujourd'hui par exemple le seul moyen de loisirs que les jeunes ont de se faire voir c'est le banditisme c'est dans le banditisme que les enfants se distraient le mieux maintenant. À l'adolescence tous les jeunes ont le désir de s'exprimer et s'il y a pas quelqu'un pour les enfants mais ils rentrent dans le banditisme (*Groupe 4 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Les autres témoignages qui suivent décrivent une réalité assez semblable à celle de Ben.

Louis : Parce que je reconnais c'était de ma faute, quand les autres étaient en cours moi je manquais parfois pour aller simplement m'amuser à autre chose, je n'étais pas sérieux et concentrer, j'étais négligeant et distrait. (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

⁴⁸ Danse urbaine très populaire pratiquée par les jeunes entre 2012 et 2018.

Fiona : Je suis allée au Lycée d'Etat et j'ai bien fait ma 6e, c'est au niveau de la 5^{ème} que j'ai commencé à délirer. Les mauvaises fréquentations, je faisais le désordre en classe, je séchais les cours pour aller à la plage et je n'étudiais plus du tous les cours, j'ai redoublé. La deuxième année, c'était encore la même chose (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Bien que l'absentéisme soit une problématique réelle dans le système éducatif, il n'y a pas cependant de recherche qui s'intéresse directement à cette question. Les quelques rares études qui mettent l'accent sur cette question (Demba, 2016 ; Quentin De Mongaryas 2017 ; Quentin De Mongaryas et Bibalou, 2021) présentent d'autres causes, notamment le harcèlement et la violence verbale des enseignants et des autres élèves (moqueries, humiliations, injures, brimades, chantages, etc.). Broccolichi (2000) estime que les difficultés scolaires persistantes sont à l'origine de l'absentéisme observé chez plusieurs élèves français. Quand les élèves se sentent noyé en classe, ils préfèrent alors manquer les cours et aller faire des choses qui leur procurent plus de plaisirs.

1.4.2. Aggravation des difficultés dans les matières scientifiques

Dans bien de cas, l'attitude inconsciente des élèves aurait été favorisée par les sérieuses difficultés qu'ils éprouvaient déjà et le sentiment d'incapacité à combler ces lacunes. Ces derniers préféraient alors s'amuser que de rester en classe sachant que l'attitude des enseignants ne semblait plus les motiver. Certains élèves présentant un réel désir de s'en sortir se heurtaient très vite à certaines attitudes et jugements qui les refroidissaient généralement.

Bella : En 4^{ème} c'était plus les mathématiques qui m'embêtaient, je me retrouvais avec 2 de moyenne... Je m'étais mise une barrière que je ne pouvais pas. Le professeur expliquait bien le cours, malgré cela je disais toujours « *je ne comprends pas* » et il me disait à chaque fois « *tu vas comprendre l'année prochaine* » (*Groupe 4 : origine modeste, 3 redoublements...*).

Le sens que les élèves attribuent à une discipline scolaire ainsi que la perception de leurs capacités à maîtriser ou non la discipline va largement influencer leur attitude en classe. Certains élèves trop en difficultés ne se sentent plus à leurs places en classe et préfèrent fuir le cours et vaquer à des activités leurs procurant plus de plaisir. Plus loin, Bella rajoute :

Bella : Parfois par exemple je n'ai pas envie de faire le cours mais le professeur insiste sur le fait qu'on doit rester en classe donc du coup vaut mieux je perturbe et il me fait sortir (*Idem.*).

Dan partage également une histoire assez similaire. Il ressort qu'il y'a des cours plus motivant qui suscitent l'intérêt et l'attention des élèves (on peut déduire que ce sont les disciplines dans lesquelles ils éprouvent moins de difficultés) contrairement à d'autres cours plus ennuyeux auxquels ils n'ont pas envie d'assister.

Dan : En classe j'étais un peu partagé, j'étais calme à certains cours et dans d'autres j'étais très désordonné... (*Groupe 2 : Origine moyenne, 6 redoublements...*).

Dans ce cas encore comme dans plusieurs autres, ce sont les mathématiques qui causaient énormément de difficultés.

Dan : J'étais nul en mathématiques quand je parle de nul c'est au dernier niveau... je parlais seulement faire l'acte de présence...j'allais souvent sans instruments de géométrie... (*Idem.*).

Maria : Il y avait des matières où je m'appliquais plus et d'autres qui me décourageaient d'emblée, je me disais que même si je m'applique je ne vais rien récolter (rire) un peu comme les mathématiques (*groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Le rapport aux mathématiques est une question qui intéresse plusieurs chercheurs gabonais (Quentin De Mongaryas, 2013 ; Maroundou, 2020). A partir d'entretiens effectués avec une quarantaine d'élèves (filles et garçons) de collèges et lycées (publics et privés) de Libreville, Quentin De Mongaryas (2013) voulait comprendre les relations que les collégiens et lycéens gabonais entretiennent avec les mathématiques au niveau de l'apprentissage et de l'investissement. Il en est ressorti que les élèves interrogés émettent des jugements tantôt positifs, tantôt négatifs. Ngningone (2019), quant à elle, a effectué la même recherche en s'intéressant aux jeunes filles uniquement. Les résultats de ces entretiens ont conclu que les filles sont réfractaires aux mathématiques et s'auto-éliminent. D'autres recherches sur l'orientation scolaire au Gabon ont également démontré que les filles s'orientent plus en séries littéraires (Nguema Edamne, 2003 ; Musamusavu, 2019). La dernière évaluation PASEC (2019) démontre qu'en termes d'égalité des genres, la différence moyenne de scores entre les filles et les garçons est significative depuis l'école primaire déjà : en lecture, cette différence est en faveur des filles et en mathématiques, en faveur des garçons. Ainsi, les

collégiennes éprouvent souvent plus de difficultés en mathématiques et quand elles ne sont pas traitées assez tôt, la situation s'aggrave et devient presque irréversible.

1.4.3. Rupture de l'interaction avec les professeurs

La majorité des cas analysés, ont démontré que l'attitude des enseignants face à leurs difficultés impacterait généralement sur la motivation ou la démotivation des élèves. Plus les professeurs se montrent compréhensifs plus les élèves ont de chance de rester motivés et moins ils se montrent compréhensifs, moins les élèves ont des chances de rester motivés. Il y a ainsi une sorte de décrochage morale, d'auto-disqualification des élèves en difficultés qui préfèrent cacher leurs difficultés pour éviter d'être humiliés en classe.

Blaise : Même les années où j'étais redoublant, comme je ne les calculais pas, eux non plus ne me calculaient pas donc ma présence était égale à mon absence, ils ne savaient même pas quand j'étais en classe ou quand je n'y étais pas, ou encore que j'étais redoublant ou pas. Même lors des devoirs je pouvais avoir une mauvaise note ce n'était pas leur problème ils me remettaient ma copine et c'est tout. Même quand je ne comprenais pas un cours et que j'avais des difficultés, je préférais aller voir quelqu'un d'autre (*Groupe 4 : Origine aisée, 3 redoublements...*).

Omer : Je ne montrais même pas mes lacunes aux enseignants. Quand j'avais une mauvaise note ou que je ne comprenais pas je restais tranquille, je n'essayais pas de dire aux professeurs de m'expliquer ceci ou cela. J'étais déjà habitué à leur discours, le plus souvent en début d'année lors de la prise de contact, les professeurs disent souvent aux redoublants de se mettre au travail, de ne pas se considérer supérieur aux nouveaux (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Une réflexion plus approfondie en parallèle avec l'attitude humiliante de certains enseignants nous a permis de comprendre la raison qui empêchait les élèves de se rapprocher des professeurs. On peut le qualifier du « complexe du redoublant ». Certains élèves redoublants ne veulent pas se faire ficher ou remarquer en présentant leurs difficultés aux professeurs, c'est pourquoi ils se renferment souvent sur eux-mêmes. Les parcours des groupes 1, 2, et 3 en sont souvent les plus impliqués. C'est ainsi par exemple que Karl (étude de cas 4) n'osait plus poser de questions en classe pour éviter l'humiliation des professeurs (Demba, 2020, 2016 ; Quentin De Mongaryas, 2017). Ils finissent donc par considérer les enseignants et parfois les nouveaux condisciples comme des ennemis. Cette attitude, loin d'aider les élèves, participe plutôt à l'accentuation des difficultés. Ce qui a été mis en

évidence par les travaux de Mosconi (2001). Cette dernière y décrit la manière dont les pratiques enseignantes peuvent influencer l'attitude des élèves vis-à-vis des mathématiques et ainsi fabriquer les inégalités entre sexes. Elle a constaté que l'encouragement que les garçons reçoivent de la part des professeurs favorise leur réussite en mathématiques, alors qu'ils disqualifient directement les filles par leur attitude négative vis-à-vis d'elles. Ne s'attendant à rien d'elles, ils ne leur accordent pas le soutien et l'encouragement nécessaire.

Comme nous l'avions déjà démontré dans les études de cas, le redoublement a été une grande source de souffrance pour tous les élèves. Nous allons en mentionner quelques-unes.

I.5. Souffrances des redoublants associées à l'attitude de leur entourage

I.5.1. Stigmates dus aux différents redoublements

Plusieurs travaux ont démontré des effets psychologiques et affectives du redoublement sur les élèves (Crisafulli, Guida, Perreard Vité, & Crahay, 2002 ; Jimerson, 2001 ; Martin, 2011 ; Farcoz, 2003, cité par Crahay, 2007)). En étudiant le vécu du redoublement chez des élèves, Crahay (2013) met en exergue l'existence de stéréotypes négatifs à l'égard des élèves redoublants. D'autres chercheurs présentent certains effets négatifs tels que la perte de motivation, la diminution de l'estime de soi, l'effet d'étiquetage et l'accroissement du risque de décrochage (Leblanc 2000 ; Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005 ; Daepfen, 2007 ; Paul, 1996).

I.5.1.1. Personnification à l'échec

Le redoublement engendre chez les élèves qui le subissent, ce que les psychologues appellent le sentiment d'incompétence acquis (De Visscher, 2013). Selon elle, l'élève se résigne à ne pas être compétent (il a acquis le sentiment d'être incompétent). Ses expériences ainsi que les messages envoyés par l'école lui ont démontré qu'il était incompétent et que rien ne pouvait modifier cet état. Le doute s'installe, la confiance s'étiolle, l'auto-dévalorisation se développe comme le cas de Marine, qui après avoir redoublé toutes les classes de l'école primaire et du collège, se définissait désormais par son échec.

Marine : Tout le temps quand j'allais à l'école il n'y avait qu'une seule chose qui résonnait dans ma tête « *échec, échec, échec...* ». J'étais

tellement habituée à l'échec que je le voyais partout (...) C'était dur
(Groupe 1 : *Origine modeste, 12 redoublements...*).

La notion d'impuissance apprise [*Learned Helplessness*] a été développée dans les années 60 par le psychologue comportemental Seligman. Cet état proche du renoncement et de la dépression caractérise un individu (ou un animal) faisant l'expérience d'échecs successifs et d'absence de maîtrise sur ce qui lui arrive. Les nombreux redoublements de Marine l'ont conduite à une perte de confiance en elle ; elle ne se croyait plus capable de réussir. C'est aussi le cas de Karl qui est rentré dans un état de déni de sa personne.

Karl : (...) Ça me faisait souffrir mais je devais vivre avec. Un moment donné quand j'ai fréquenté la psychologue, je ne m'acceptais plus comme individu, je me voyais comme un garçon qui était nul et je ne m'aimais pas (Groupe 2 : *Origine aisée, 7 redoublements...*).

On observe une véritable souffrance chez ces deux cas. Selon Vigneron (2010), l'enfant en difficultés se trouve confronté à un sentiment d'impuissance qu'il ne peut dépasser. La répétition des expériences insatisfaisantes met en danger son économie narcissique. Dans un monde où les normes culturelles donnent à l'aptitude intellectuelle une valeur importante et où l'investissement intellectuel passe par la réussite scolaire, l'échec est ressenti d'autant plus douloureusement. C'est une blessure narcissique, un sentiment d'infériorité peut en résulter.

I.5.1.2. Interaction négative avec des parents mécontents

Généralement les parents d'origine défavorisée investissent sur la scolarité de leurs enfants. Cependant lorsque ces derniers se retrouvent dans des cycles de redoublements répétés, les parents finissent par perdre espoir et adopter des attitudes parfois blessantes envers leurs enfants, comme certains persévérants l'ont abondamment souligné.

Marine : Je me rappelle quand j'avais raté le baccalauréat la première fois, j'ai appelé mon père pour l'informer et il m'a dit « *est-ce que tu pensais vraiment que tu pouvais obtenir le baccalauréat?* » (Groupe 1 : *Origine modeste, 12 redoublements...*).

Fiona : Je ne peux jamais oublier la réaction de ma mère quand je redoublais. Ma mère était en colère, elle ne voulait plus me parler et quand les autres allaient en vacances, elle me gardait à la maison pour que je puisse bien travailler, elle me faisait faire tous les travaux ménagers pour

me punir et chaque matin elle me rappelait le redoublement, ça sonne encore même dans mes oreilles que je ne pourrais jamais oublier ça (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

On peut se rendre compte que la colère des parents est causée par un sentiment de perte vis-à-vis de leur investissement, surtout lorsque ces derniers n'ont pas beaucoup de ressources matérielles. Les recherches ont démontré que les parents pauvres portent très souvent leur espoir sur la réussite de leurs enfants (Zéroulou, 1984 ; Thin, 2004 ; Pallaouec, 2010).

Dans certains cas, des parents peuvent parfois adopter des réactions très dures envers les résultats de leurs enfants.

Hans : Ma mère n'était jamais contente quand je redoublais. Déjà elle ne s'intéressait pas aux moyennes trimestrielles ; elle c'était le passage en classe supérieure qui l'intéressait. Quand tu amenais un bulletin où tu as mal travaillé, elle prenait le bulletin et le jetait au sol (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Les parents les moins instruits ne savent pas souvent comment interpréter et comment réagir à l'échec de leurs enfants (à fortiori s'ils sont illettrés). Il est alors logique qu'ils se focalisent sur le fait le plus clair et le plus lourd de conséquence : passage en classe supérieure ou redoublement. Dans ce cas, la mère de Hans n'a jamais été au collège, sa réaction face au redoublement de son fils peut alors être associée au fait qu'elle était démunie de connaissance concernant ce niveau d'étude (les différentes matières, les évaluations, les bulletins trimestriels, etc).

Les recherches ont démontré que le fait de se sentir compétent est important lorsqu'on appréhende une tâche ou une nouvelle situation et permet d'agir efficacement (Bandura, 1977, 1997; Marsh & Yeung, 1997; Harter, 1999). Mais dans le cas de ces élèves, on comprend que les propos désespérants de parents ont un impact plus ou moins surmontable si d'autres personnes proches restent très soutenantes ; tandis que leur incidence est maximale pour les élèves qui doivent gérer cette situation seule, sans qu'il n'y ait de pondérant qui les soutiennent.

I.5.1.3. Solitude

Pour le sociologue Lahire (2016), l'échec scolaire en milieux populaires est lié à une double solitude que vit l'élève : la première est due au fait que l'élève transporte à l'école un

capital culturel familial qui n'a pas de valeur. Et la seconde est liée au fait que l'élève en revenant de l'école transporte un savoir qui n'a pas de valeur dans l'univers familial (puisque généralement les parents sont analphabètes). Dans les deux cas, l'enfant se retrouve seul (Lucair, 2015).

Marc : ...Mon père est parti il n'a pas pu nous donner une éducation (...) Je me rappelle que je regardais beaucoup des films qui racontaient des histoires de personnes qui avaient réussi après plusieurs souffrances : ça m'encourageait aussi à ne pas baisser les bras. Je prenais ça comme des témoignages (...) (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Omer : Je me rappelle que je prenais des moments de solitude, quand je vois les autres avancés et moi je reste ou bien que mon frère a un 12 de moyenne et moi j'amène un 09 de moyenne (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

L'entrée au collège a été un tournant décisif pour certains persévérants qui ont subi plusieurs modifications au niveau de leurs relations avec des enseignants, leurs parents et certains des nouveaux pairs rencontrés. Si certains ont subi ces modifications et redoublements indépendamment de leur volonté (pour cause de maladie et autres), d'autres cependant reconnaissent leur faute et regrettent leur attitude désinvolte.

Fiona : Quand je pense à mes redoublements, ça m'évoque de mauvais souvenirs de mon passé : je regrette souvent un peu. A l'époque, je n'étais pas consciente déjà quand j'ai redoublé la première fois, bien que ma mère m'ait punie, j'ai encore redoublé. Je pense souvent que si j'avais pris conscience à cette époque, j'aurais fait un parcours normal. Je ne suis pas du genre à jeter la faute aux autres, je reconnais que si j'ai redoublé c'est moi même qui en suis l'auteure. Ce ne sont pas les professeurs qui m'ont mal notée, ni les copines qui m'ont entraînée, c'est moi-même qui n'était pas consciente de ce que je faisais, j'étais jeune et je n'ai pas su faire les bon choix (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Louis : Parfois quand je pense aux différents redoublements que j'ai connu j'ai envie de changer les choses mais c'est déjà passé, on ne peut plus rien faire. Si je pouvais changer, j'allais être une nouvelle personne et faire mieux. Parce que je reconnais que c'était de ma faute, quand les autres étaient en cours moi je manquais parfois pour aller simplement m'amuser à autre chose, je n'étais pas sérieux et concentré, j'étais négligeant et distrait (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Pour ne citer que ces cas, ils reconnaissent qu'ils n'étaient pas assez conscients pour se prendre en main plus tôt, ils portent ainsi la responsabilité de leurs redoublements alors que les entretiens ont démontré que la majorité des anciens redoublants étaient sujets à un double handicap en ce qui concerne des ressources scolaires et familiales. Ce qui aurait normalement dû les disqualifier pourtant c'est le contraire qu'on observe. A partir de certaines classes de collège pour certains ou de lycée pour d'autres, ces anciens redoublants ont soudainement commencé à passer en classes supérieures parvenant ainsi jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Nous allons donc maintenant nous intéresser aux facteurs qui ont aidé ces derniers à supporter puis à surmonter les difficultés (persistantes) qu'ils éprouvaient.

II. Conditions de scolarisation associées à la persévérance et à la régulation des difficultés scolaires

La persévérance scolaire est définie comme le choix de poursuivre une activité d'apprentissage malgré les obstacles et les difficultés (Pintrinch et Schunk, 2002, Miller *et al*, 1996 ; Multon, Brown & Lent, 1991), c'est un phénomène complexe qui implique plusieurs déterminants qui peuvent varier d'un élève à l'autre. Toutefois, on ne saurait parler de persévérance scolaire sans mettre en avant la notion de motivation scolaire. Le Centre National Textuel des Ressources Lexicales⁴⁹ donne plusieurs approches définitionnelles de la motivation (philosophique, psychologique, et psychopédagogique). Nous ne présenterons que la troisième approche. En effet, la psychopédagogie définit la motivation comme « *l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre* ». La motivation est donc synonyme d'encouragement, d'inspiration pour l'atteinte d'un objectif ou un but. C'est un déterminant important de la persévérance et un prédicteur majeur de la réussite scolaire (Plante *et al*, 2013 cité par le CRAPES, 2021). Ainsi, agir sur la motivation des élèves, c'est agir sur leur engagement, leur persévérance et, finalement, leur réussite (Bédard, 2020; Blondelle 2016; Viau, 2009).

⁴⁹ <http://www.cnrtl.fr/>

II.1. Conditions associées à la persévérance en dépit des difficultés

Les difficultés persistantes ont été une source de démotivation et de souffrance pour plusieurs élèves, telles que l'ont révélé les études de cas de Marine, Karl, Stella, etc. qui ne voyaient plus d'issue, et qui se caractérisaient désormais par leur échec. Toutefois, ces multi-redoublants ont pu bénéficier d'un ou de plusieurs soutiens qui les ont aidés à ne pas renoncer. Comme presque dans tous les cas de persévérance extrême, le facteur principal en jeu dans le processus de maintien et de persévérance est lié à un cumul de soutiens et de rencontres heureuses. Ils peuvent prendre des formes différentes : morale, psychologique, financière, matérielle, etc... Dans bien de cas où la famille s'est trouvée dans l'incapacité de fournir le soutien, les persévérants l'ont alors trouvé hors de leur cadre familial.

II.1.1. Redoublement comme facteur de maintien et de progrès limités

Que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée, le redoublement apparaît comme un facteur de maintien et de progression limitée chez plusieurs persévérants. En effet, bien qu'on observe un passage en classe supérieure après l'année redoublée, toutefois, les difficultés réapparaissent souvent l'année suivante ou peu après.

Hervé : L'année qui suivait le redoublement, je venais avec une mentalité de fonceur, je n'étais pas le même, mon objectif était de passer c'est pourquoi d'ailleurs je n'ai jamais fait une même classe trois fois, je passais toujours en classe supérieure après chaque redoublement (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Teddy : Quand tu es nouveau dans la classe et que tu n'étudies pas, tu redoubles encore. Ensuite tu passes et tu dis que tu vas te concentrer, mais tu refais encore la même chose... La deuxième fois que je passais, je n'étudiais toujours pas. Mais comme je répétais la classe, j'avais déjà vu ça l'année passée, je me rappelais de cela. (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Bien que certaines études ont semblé démontrer que le redoublement n'est pas une mesure qui aide les élèves à combler leurs difficultés (Seibel & Leivasseur, 1979 ; Grisay, 1992 ; Caille, 1996 ; Paul, 1996 ; Crahay, 1996 ; Grisay, 1993), d'autres cependant reconnaissent que le redoublement produit des effets positifs à court terme comme ça été le cas pour ces persévérants (Crayay, 2019 ; Troncin, 2005 ; Goos, 2013, etc). Dans sa thèse,

Goos (2013) montre que les élèves redoublants réussissent mieux en mathématiques et en lecture (que leurs pairs tout aussi faibles qui ont été promus) l'année de leur redoublement. Cet effet positif reste limité et disparaît lors de la seconde année. Le redoublement a permis à ces cas (relatifs au système gabonais) de temporairement dépasser les difficultés (liées à une classe). Dans un système qui ne prend pas en compte les différences d'acquisition des apprenants et qui n'offre pas toutes les conditions aux élèves, le redoublement apparaît encore comme la seule alternative d'aide égalitaire à tous les élèves en difficultés. Ce qui fait alors du redoublement la seule mesure sensée accorder un temps supplémentaire aux élèves en difficultés scolaires. Même si le redoublement n'est pas un facteur qui produit des progrès durables, son usage à tout de même permis aux persévérants redoublants de ne pas se détacher du système.

II.1.2. Soutien de l'entourage

Nous allons maintenant analyser les principaux types de soutiens qui ont permis aux élèves de résister à la pression de leurs nombreux redoublements et des souffrances qui en ont découlé et contribué à leur maintien scolaire : *_ soutien moral, _ soutien psychologique, _ soutien financier.*

II.1.2.1. Encouragement de personnes bienveillantes

Dans plusieurs cas qui ont bénéficié d'un cadre familial assez favorable, ***la première source d'encouragement provenait de la famille.*** Selon les travaux de Haimovitz (2016) professeure de psychologie à l'Université de Standford, il existe plusieurs évidences qui montrent que lorsque les enfants voient leurs habiletés comme quelque chose qu'ils peuvent améliorer au fil du temps, ils gèrent alors les obstacles de façon plus constructive. Selon elle, les parents influencent grandement le développement de la motivation chez l'enfant, raison pour laquelle ils doivent bien réfléchir au message qu'ils transmettent en termes de paroles et d'actes et surtout à la façon dont ils agissent à l'égard de l'échec d'un enfant car ça va fortement influencer positivement ou négativement la suite de son parcours.

Lise : Puisque mes parents savaient ce qui se passait réellement, donc ils me comprenaient et me motivaient. Ce sont les gens de l'extérieur qui me posaient énormément de questions « *qu'est-ce qui se passe, tu étais plutôt une élève brillante?* » D'autres m'incriminaient et pensaient que j'avais de mauvaises compagnies alors que mon père et ma mère qui connaissaient la

situation que je traversais ne me disaient rien de mal, au contraire on priait souvent ensemble puisque ma famille est chrétienne. Ils m'encourageaient toujours à tenir bon et à ne pas relâcher (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Selon Deslandes (1996) « *les enfants réussissent mieux lorsque les parents leur apportent du soutien affectif, manifesté par des encouragements, des compliments ... Le soutien affectif constitue la variable prédominante de la prédiction dans la réussite scolaire des adolescents* ». Un constat qui est clairement apparu est que les mères sont celles qui font le plus preuve de compréhension envers les enfants en difficultés. Les pères sont généralement décrits comme la ressource financière contrairement aux mères qui apparaissent comme la source affective principale (en référence au tableau des professions des parents, le taux d'inactivité chez les mères est beaucoup plus élevé).

Anne : Ma mère est celle qui m'a beaucoup encouragée dans les études et jusqu'à aujourd'hui c'est la seule (...) : elle me dit que "*tu es là, ça va aller*". Ça me motive vraiment parce que, je connais des gens qui traversent des situations similaires et même des situations pires que la mienne, ce n'est vraiment pas la joie simplement je me base dessus. Ma mère discute beaucoup avec moi quand il faut, c'est vrai qu'on ne vit pas ensemble, je vis avec mon grand-père. On discute quand on a l'occasion et des conseils, ça ne manque jamais : les conseils de ma mère m'aident beaucoup, mais je pense que c'est le rôle de toute maman. Certes, il y a papa qui est là mais, je me sens plus attachée à maman ; mon père me soutient plus du côté financier en général (*Groupe 1 : Origine aisée, 3 redoublements...*).

Malgré l'humiliation et la position fataliste de son père, Bella pouvait tout de même compter sur le soutien de sa mère qui l'encourageait à persévérer.

Bella : C'est ma mère qui essayait de m'encourager en me disant "*dans la vie il y a des hauts et des bas, l'échec ne doit pas te pousser à baisser les bras*" (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Selon Larivée (2011) « *tous types d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peuvent avoir des effets bénéfiques* ». Bien que différentes recherches sur l'implication des parents sur la scolarité montrent souvent l'impact des deux parents (Feyfant, 2011 ; Bergonnier-Dupuy, 2005, etc), en revanche pour ces cas (relatifs au contexte gabonais), on constate que les mères sont les plus impliquées à travers leur soutien affectif contrairement aux pères qui sont généralement dépeint comme absents, mécontents, etc. Cela

rejoint les travaux du projet Pour la Réussite Educative en Estrie (PREE). Dans un article sur ‘*Le rôle du père dans l’éducation des enfants*’, il est expliqué que les relations que l’enfant entretient avec le père diffèrent amplement de celles qu’il entretient avec la mère. Ainsi, même si le père s’implique autant que la mère dans les soins apportés à l’enfant, la mère (ou la figure maternelle) joue un rôle plus protecteur et affectif, alors que le père (ou la figure paternelle), influence davantage les comportements exploratoires.

La deuxième source d’encouragement provient des enseignants. Selon plusieurs travaux, (Perrenoud, 1994 ; Charlot, 1999 ; Merle, 2005 ; Demba, 2020), l’échec ou la réussite scolaire peut être associé au type de relation pédagogique, que l’enseignant développe avec le jeune et à l’image ou la construction que celui-ci se fait de lui d’après des moments, des situations, des rapports plus ou moins directs avec lui. C’est ainsi que certains persévérants présentent des professeurs qui s’intéressaient vraiment à eux.

Hans : Un des professeurs qui m’a beaucoup marqué, c’est mon professeur de SVT de la 5^{ème} et en terminale. Il était comme un père pour nous tous : il se préoccupait de nous. Par exemple quand on avait eu des difficultés avec notre professeur de mathématiques en 2^{nde} S, parce qu’il manquait les cours, le professeur de SVT était allé voir le proviseur pour se plaindre, pour lui dire que ce n’est pas normal qu’en série scientifique les élèves n’aient pas cours de mathématiques (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Stan : Les enseignants ont fait leur devoir car ils m’encourageaient à aller de l’avant, à ne pas me décourager... (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Omer : Enormément d’enseignants m’ont marqué parce qu’ils ont fait du bon boulot dans ma vie, si je dois parler de un en particulier, je parlerai de mon professeur d’espagnol en 4^{ème}. Il nous donnait souvent des conseils pour mieux étudier, faire des synthèses en prenant l’essentiel, il avait cette capacité à nous motiver à travailler même à la maison. Il nous disait souvent « *quand vous finissez les cours, rentrez à la maison, prenez un bain, mangez, faites ce que vous avez à faire ensuite faites vos exercices, ne laissez pas trop de temps sinon vous trouverez des excuses et vous ne les ferez plus* » (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Plus l’enseignant se montre présent et compréhensif envers les élèves, plus ces derniers ont la liberté d’exposer leurs difficultés. Dans ce sens, Charlot (1999) a observé que selon les représentations des élèves, il y aurait de « bons » et de « mauvais » professeurs et

que le rapport à l'apprendre et à l'école dépendraient de ces diverses figures professorales. Pour Leroy (2016) un bon enseignant doit structurer sa classe, expliciter les leçons et guider les élèves. Ce n'est que ce genre d'interactions maître-élèves qui peut susciter un réel engagement de la part des élèves, les maintenir engagés dans la tâche et créer une atmosphère de travail paisible. L'attitude de l'enseignant est donc à prendre au sérieux dans la gestion des difficultés des élèves. Raison pour laquelle le système éducatif Finlandais met un accent particulier sur la formation des enseignants capables de gérer les élèves en difficultés. Dans un pays comme le Gabon, où aucune alternative n'est proposée aux enseignants, certains sont obligés de mettre à profit leur propre expérience pour motiver leurs élèves. C'est ainsi que des cas comme Marc (voir étude de cas 6) ont pu se bâtir une confiance solide et persévérer.

Marc : Les conseils des enseignants ont également joué un rôle. Depuis que je suis arrivé ici en classe de 2^{nde} S, les enseignants que j'ai croisés, ce sont généralement ceux qui sont passés par des difficultés. Et quand ils nous font cours, ils prennent souvent le temps de nous raconter leurs histoires, de nous montrer comment vivre, comment réussir et moi je tire vraiment une leçon de cela (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Dans leur analyse des facteurs psychologiques qui influencent la réussite, Amadiou et Tricot (2015) ont ainsi démontré que les étudiants apprécient l'enseignant qui les encourage, qui offre un soutien, qui croit en eux, qui ne les réprimande pas et ne les humilie pas. On peut déduire que ce constat est également applicable aux cas étudiés.

La troisième source d'encouragement provient des pairs (voisin, amis, etc.). Il s'agit surtout de ceux qui ne pouvaient pas compter sur leurs familles ou sur leurs enseignants. L'étude de cas de Marine a démontré comment le soutien moral de son voisin l'a aidé à supporter les grandes difficultés qu'elle a rencontrées lorsqu'elle vivait encore chez ses parents.

Marine : C'était dur pour moi de devoir reprendre des classes à chaque fois, comme j'avais un voisin qui priait et c'est lui qui m'a beaucoup aidée et fortifiée, il m'encourageait énormément : il me disait « *Marine ça va aller* »... (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Ce voisin, a été une grande source de maintien pour Marine durant la première partie de son parcours jusqu'en classe de 2^{nde}, sachant que jusqu'à ce niveau, elle n'a fait que redoubler toutes ses classes. Le soutien moral de cette personne qui était étrangère à sa famille

a suscité une sorte de devoir moral, le désir d'honorer cet investissement (pour plus de précisions voir étude de cas 1).

Bella quant à elle a pu bénéficier du soutien de son petit ami.

Bella : Avant je me minimisais beaucoup ! (...) aujourd'hui, je suis maintenant motivée et cela est dû en partie à mon petit ami. Par exemple, au début d'année au cours de philo, je ne comprenais rien et je pleurais mais c'est lui qui me motivait à ne pas baisser les bras. Il me disait : « *c'est vrai que ce n'est pas facile mais, ce n'est pas en terminale que tu vas baisser les bras* ». C'est lui qui me le donne cette force de poursuivre, il est étudiant (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Il apparaît important pour un élève en difficultés de pouvoir compter sur le soutien de personnes proches, comme ça été le cas pour ces bacheliers multi-redoublants. Dans leur évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire, Potvin, Fortin et Girard (2006) distinguent quatre profils distincts. Parmi ces profils, les trois premiers (_le type conduite antisociale cachée _le type peu motivé / peu intéressé par l'école et _le type présentant des problèmes de comportement) se caractérisent par un problème commun : le déficit de soutien affectif. Le soutien affectif est donc un facteur important de la motivation scolaire chez les élèves.

Une autre source d'encouragement présentée est l'influence des rencontres heureuses. Ces personnes sont en quelques sortes devenues des modèles pour les persévérants. Selon le Centre National de Ressource Textuelles et Lexicales (CNRTL), un modèle est une « *chose ou une personne qui, grâce à ses caractéristiques, à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation ou à la reproduction* ». Au plan psychologique, on parle de modèle de comportement, de personnalité comme « *une personne dont le comportement est observé par un sujet qui peut en être influencé* » (Thines-Lemp, 1975).

En sociologie, les travaux de Bourdieu et Passeron (1968, 1970) livrent un panorama de parcours scolaires d'enfants influencés et inspirés par ceux de leurs parents au travers de l'héritage culturel. Pour nos persévérants, il ne s'agit pas précisément de l'héritage de leurs parents mais plutôt de personnes qu'ils ont rencontrées et fréquentées à une période (où ils rencontraient des difficultés) et qui d'une manière ou d'une autre, ont été de véritable source d'inspiration et de motivation.

Dans son étude de cas Marc a présenté sa rencontre avec Kévin comme un des facteurs de sa persévérance.

Marc : C'est Kevin, celui qui m'avait initié dans les mathématiques (...) Il m'a dit que le fait d'échouer ne laissera pas une marque visible sur moi et pareillement pour ceux qui ont réussi. Il m'a encouragé à poursuivre, je me suis alors accroché à lui. J'étais tout le temps avec lui et j'essayais de voir comment est-ce qu'il avait fait pour parvenir jusqu'en terminale C et je crois que c'est à cause de lui que je suis arrivé jusqu'en terminale D (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Ben : J'ai pour exemple mon responsable à l'église : il est terrible celui-là de la 2nde en terminale, il était premier de la classe et le fait d'être entouré par une bonne personne ne peut que nous influencer de la 1^{ère} année en 3^{ème} année d'université : il était major de sa promotion avec 16 de moyenne ; c'est quelqu'un qui m'a beaucoup marqué, influencé et quand on lit ses textes il n'y a pas de fautes, vous pouvez chercher des fautes, il y en a pas. C'est son intelligence et son esprit de synthèse qui m'ont vraiment motivé (*Groupe 4 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Ces élèves n'avaient peut-être pas de ressources culturelles (intellectuelles) qui les prédisposaient à réussir leurs études mais le fait d'avoir fréquenté de manière directe ou indirecte des personnes qui en disposaient suffisamment leur a énormément influencé et motivé à persévérer.

II.1.2.2. Interventions psychologiques

C'est en 1998 que Cyrulnik va se référer à l'expression « tuteur de résilience » pour désigner tous ceux qui jouent un rôle important dans l'émergence et le développement du jeune enfant en souffrance. A travers ses encouragements et ses témoignages d'affection, il va permettre à l'enfant de résister à des périodes douloureuses et dangereuses.

Dans des cas un peu extrêmes qui ne relevaient plus du simple domaine de l'encouragement, les psychologues et assistants sociaux ont joué un rôle de « tuteurs de persévérance » quand les difficultés étaient au point culminant.

Les nombreux redoublements de Karl (qui de plus appartient à un milieu assez favorisé) l'ont introduit dans une phase de déni de sa personne. Ne pouvant trouver de l'aide au sein de sa famille (qui est généralement décrite comme peu présente), Karl a fait recours au service de psychologie de son école pour recevoir l'aide dont il avait besoin.

Karl : L'aide dont j'avais besoin je l'ai plus retrouvée hors du cadre familial parce que je savais ce que je voulais. Je voulais me développer et être une meilleure personne parce que je m'enfonçais de plus en plus dans la merde, l'insouciance, etc. Je suis allé voir les psychologues, ils ont essayé de m'aider en travaillant sur mes qualités et mes défauts et voir comment je pouvais mieux me servir de cela (*Groupe 3 : Origine aisée, 7 redoublements...*).

Le processus de persévérance de Stella a débuté depuis la classe de 4^{ème}. Des années après le viol qu'elle a subi, Stella a fait une dépression et ne pouvant en parler à ses parents, à cause de la honte qu'elle ressentait, elle s'est tournée vers la psychologue de son établissement.

Stella : J'allais à l'école mais je ne savais même plus pourquoi j'allais à l'école. Je n'étudiais presque pas, il arrivait des fois où je pleurais en classe. J'ai pris la décision d'aller voir une psychologue, il y avait une psychologue à l'école. J'étais suivie par elle, elle me conseillait (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

En psychologie, on parle de résilience scolaire c'est-à-dire cette capacité d'un individu à continuer à se développer, à se construire, après un traumatisme comme ça été le cas de Stella. Pendant une bonne partie de son collège, elle a enchaîné les redoublements généralement favorisés par le traumatisme qu'elle vivait. Cyrulnik (2005) parle de la résilience comme d'une « déchirure raccommodée » : elle n'efface pas mais elle permet de supporter, de continuer à lutter. Les psychologues et assistantes sociales ont donc joué le rôle de « tuteurs de résilience » pour ces élèves. L'échec produit de la honte chez les élèves et un sentiment d'incapacité, une bonne attitude de la part de l'entourage peut alors changer les choses et éviter une rupture définitive avec l'institution scolaire.

II.1.2.3. Le soutien financier et matériel

L'étude de cas de Marine est celui qui a le mieux fait ressortir le rôle du soutien financier et matériel dans la persévérance des élèves en difficultés. Tout au long de son parcours, elle a pu compter sur des personnes bienveillantes qui l'ont aidée à combler l'insuffisance de soutien financier provenant de sa famille.

Marine : À chaque fois même quand je n'avais pas l'argent du taxi, j'allais lui demander et il (le voisin) donnait ; quand les résultats étaient encore

nuls c'est lui qui me disait encore de tenir bon ça va aller : il me demandait de persévérer car ça finirait par aller...

Ce soutien l'a aidé à persévérer alors qu'elle vivait encore chez ses parents et que ces derniers ne lui offraient plus de soutien financier à cause de ses redoublements.

Marine : C'est un couple qui vivait en France et qui est venu s'installer ici au Gabon (...) Je suis allée chez eux, ils m'ont pris en charge depuis la classe de 2^{nde} jusqu'en 1^{ère} année d'université aujourd'hui (...) vu qu'ils m'avaient pris en charge et qu'ils me donnaient tout ce dont j'avais besoin, à manger, l'argent du taxi, l'argent de poche, etc, à un moment donné j'avais cette peur de les décevoir au plan scolaire, (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Marine aurait pu abandonner les études alors que ses parents l'avaient expulsée de la maison, en revanche le soutien financier et matériel provenant de ce couple qui l'avait accueillie, l'a alors aidé à ne pas renoncer.

Stan : Heureusement j'avais le soutien de ma grande (sœur) qui finançait mes études et essayait comme elle le pouvait de me réconforter.

Fiona : Ma mère (...) m'a inscrite dans un autre lycée public "Mikolongo". Cette année je me suis remise en question et je pensais au fait que ma mère avait dépensé énormément d'argent, 200.000⁵⁰ FCFA pour m'inscrire dans cet établissement parce que partir du public pour un autre public c'est plus compliqué, donc je lui ai promis de faire des efforts pour ne plus reprendre.

Dans leur analyse de la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit, Mansour, Maltais et Cook (2021) présentent le soutien financier comme une condition favorable à la persévérance scolaire. Selon eux, « *la possibilité de recevoir une aide financière (...) serait, non négligeable et pourraient expliquer les taux de persévérance élevés qu'on retrouve dans la communauté d'Essipit* ».

Dans plusieurs cas de persévérants interviewés, l'investissement financier des parents (ou de personnes bienveillantes) est présenté comme une condition majeure de leur persévérance. Pour certains cas comme Léon, Dan, Karl ou encore Louis, etc ; ce soutien s'est manifesté à travers des réinscriptions dans de nouveaux établissements (parfois privés et coûteux) lorsqu'ils étaient confrontés à des situations d'exclusions, de mauvaises orientations,

⁵⁰ Environ 307€.

etc. Ce soutien financier apparaît, pour plusieurs, comme une dette morale qu'ils veulent à tout prix honorer.

En dehors de toutes ces sources de motivation extérieures, les persévérants ont également été motivés par des aspirations personnelles associées aux bénéfices espérés à l'obtention du baccalauréat.

II.1.3. Buts associés aux bénéfices espérés à l'obtention du baccalauréat

Pour Dumas (2018), le simple fait d'accomplir une activité pour le plaisir ne suffit pas à la considérer comme utile. L'élève se demandera ce que cette activité lui apportera. Le but fixé par l'élève, selon Wentzel (1989, cité dans Dumas, 2018), consiste dans la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. Un élève qui ne porte pas de but à ce qu'il fait accordera peu de valeur à l'activité. Dans le cas des bacheliers redoublants, la persévérance était aussi en partie motivée par certains objectifs associés à l'obtention du baccalauréat. Certes, certains cas (notamment ceux qui étaient le plus en difficultés tels que Marine, Stan ou encore Stella qui avait subi un viol, etc.) n'imaginaient plus parvenir jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Cependant, l'implication de l'entourage ainsi que des nouvelles possibilités de progrès, ont entraîné un ajustement des espérances (en voyant qu'ils n'éprouvaient pas trop de difficultés au lycée, ils ont ainsi pu « oser espérer » obtenir un baccalauréat).

L'obtention du baccalauréat revêt donc plusieurs sens pour ces persévérants. Dans cette partie, nous ne présenterons que les trois principales représentations qui ont été le plus mis en exergue.

II.1.3.1. Baccalauréat comme un outil de promotion sociale fiable

L'analyse des professions et des niveaux d'instruction des parents a démontré que la majorité des élèves sont issus de familles modestes. Certains ont été abandonnés par leurs familles, etc., autant de conditions difficiles dans lesquelles la majorité des persévérants ont étudié. L'obtention du baccalauréat apparaît alors pour ces derniers comme le moyen le plus sûr de trouver un travail stable et de sortir de la pauvreté. Cette mentalité a incité plusieurs élèves à persévérer malgré les difficultés qui étaient parfois persistantes. Dans ces cas, la

réussite scolaire est assimilée à la réussite sociale et contrairement, l'échec scolaire est assimilé à l'échec social (Quentin De Mongaryas, 2017 ; Zéroulou, 1988).

Déjà lors de notre mémoire de master, il était demandé aux lycéens de répondre à la question suivante : Qu'est-ce-que l'école représente pour vous ? Les réponses sont apparues telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

<i>Perception de l'école</i>	<i>Effectif</i>	<i>Fréquence</i>
<i>Réussite sociale</i>	77	74%
<i>Epanouissement intellectuel</i>	20	19%
<i>Perte de temps</i>	2	2%
<i>Autre</i>	5	5%
<i>TOTAL</i>	104	100%

« Perception de l'école par les élèves enquêtés »

Près de trois quart de lycéens (74 %) percevaient l'école comme une réussite sociale. Le un quart restant se la représentait soit comme un épanouissement intellectuel (19%), ou comme une perte de temps (2%). 5% seulement la considéraient l'école comme autre chose qui reste indéterminée voire imprécise pour n'avoir pas posé la question.

On peut constater que cette mentalité reste enracinée dans la société gabonaise. D'ailleurs l'une des phrases que les parents gabonais disent souvent à leurs filles pour les motiver à davantage s'investir à l'école est « *L'école est le premier mari* ». Ceux qui tiennent ce discours sont généralement issus de milieux modestes.

Plusieurs recherches se sont intéressées à la relation que les familles pauvres entretiennent avec l'école (Terrail, 2002 ; Thin, 1998 ; Kempen, 2008 ; Poullaouec, 2010). Selon Kempen (2008), les parents des milieux populaires investissent un espoir dans l'école de leurs enfants car pour eux la réussite scolaire constitue le seul moyen qui pourrait les sortir de leur condition de pauvreté. C'est souvent cette mentalité que nourrissent les enfants de familles pauvres.

Avec des parents agriculteurs, Lise ne voit pas d'autre issue de réussite en dehors de l'école :

Lise : C'est vrai que l'école n'est pas le seul moyen de réussir mais au Gabon c'est quand même le moyen le plus fiable donc si j'abandonne qu'est-ce que je deviendrais? C'est tout ça qui me motivait un peu. En plus, je me rends compte qu'on peut réussir bien qu'on soit issu d'une famille non aisée : plusieurs l'ont fait et ils ont juste été persévérants donc je me dis aussi, avec la persévérance je crois que j'y arriverai (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Avec des parents inactifs, Léa s'inspire de sa condition comme stimulateur de la persévérance :

Léa : Je persiste à l'école parce que, en tant que fille de prolétaires si je peux le dire, c'est le moyen le plus sûr pour moi de réussir, c'est ça. Je n'ai pas un parent bien placé qui pourrait m'aider à trouver du travail sans diplôme donc je suis contrainte de faire l'école pour réussir. C'est l'occasion pour moi de donner à mes enfants ce que moi je n'ai pas eu, de les accompagner dans les études. C'est un peu ça (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ayant été confronté à plusieurs difficultés, Teddy n'a trouvé refuge que dans les études pour pouvoir s'assurer un meilleur avenir.

Teddy : A cause du décès de mon père aussi, c'était en 2nde. C'est là aussi où face aux réalités de la vie je me suis dit que ma seule solution pour réussir dans la vie c'était l'école. Cela m'a permis de mieux me concentrer jusqu'à présent (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ainsi, les conditions d'existences de ces redoublants persévérants les ont poussés à s'investir davantage pour espérer y sortir. L'obtention du baccalauréat apparaît pour eux comme la garantie de meilleures conditions de vie. Pour reprendre les propos de Thin (1998), la réussite scolaire devient pour ces enquêtés la seule possibilité d'échapper aux « *conditions familiales d'existence ou à des conditions pires, telles qu'une précarisation encore plus grande* ».

Marc : Le milieu dans lequel je me retrouve en ce moment est un encouragement à lui seul. Pour cela je dois me battre pour sortir de là. Comme dit souvent mon professeur de mathématiques: "*le seul moyen pour un enfant pauvre de réussir, c'est d'abord l'école*" (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Hans : Dans ma famille c'était un peu compliqué et moi j'ai plus grandi avec ma grand-mère, c'était elle qui nous aidait financièrement même jusqu'à ce moment, c'est pour elle vraiment que je veux réussir et j'espère qu'elle sera encore en vie à la fin de mes études (...). Pour moi la réussite scolaire c'est d'obtenir un bon travail fiable qui permet de subvenir à tes besoins tranquillement, pour moi c'est ça la réussite. Je ne cherche pas la reconnaissance (...) moi je veux avoir un travail sûr (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Le résumé de Kempen (2008) traduit bien la réalité de ces persévérants : « *En fait, l'école a un sens double, en particulier pour les classes populaires : elle offre une possibilité pour les enfants de sortir de la situation sociale des parents, d'échapper à leurs conditions d'existence, et simultanément les mêmes enfants ne peuvent y échouer sans risque de se trouver exclus du marché des emplois stables et de connaître un sort plus difficile encore que leurs parents. Bien plus, 'la place et le poids des critères scolaires dans la définition socialement reconnue d'une identité se sont accrus', c'est-à-dire que la reconnaissance sociale est de plus en plus associée aux dispositions et aux caractéristiques qu'une scolarisation prolongée et réussie est censée apporter* ».

II.1.3.2. Baccalauréat comme un outil de valorisation personnelle

Certains récits ont permis de comprendre que l'échec scolaire est généralement synonyme d'échec social au Gabon. Les élèves qui y sont confrontés « de manière répétitive », sont souvent étiquetés. L'obtention du baccalauréat devient alors pour certains, l'occasion de prouver leurs capacités. C'est ce que Bergier et Francequin (2006) ont qualifié de « revanche scolaire ». Cette persévérance était stimulée par le désir de se valoriser auprès des personnes qui avaient douté de leurs capacités à réussir (famille, enseignants ou encore proches).

Karl : Les années où j'étais redoublant il y avait des professeurs qui m'embêtaient, d'autres même qui ne croyaient pas en moi disaient que je n'étais pas compétent, que j'étais un idiot, que je ne pouvais pas quitter le lycée mais où en sommes-nous? J'ai obtenu le baccalauréat, si j'écoutais ces paroles, je ne me serais pas sorti, mais je ne m'arrêtais pas sur ça. J'ai compris qu'on ne peut compter que sur soi-même pour se développer, on ne doit pas toujours tenir compte de ce que les gens disent de nous, mais plutôt de ce que nous même on dit de nous (*Groupe 2 : Origine aisée, 7 redoublements...*).

Il en est de même pour Hervé et sa famille.

Hervé : Un moment donné, j'ai fait une période sans aller à l'école, j'ai failli décrocher et toute la famille me voyait déjà comme un raté, comme quelqu'un sans avenir, sans travail stable, il a vraiment fallu que je serre les dents pour persévérer. Aujourd'hui, beaucoup sont dans l'étonnement de me voir à l'université, moi je suis fier de moi et eux ils sont fortement étonnés parce qu'ils pensaient que j'allais finir dans des boulots sans valeur (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

L'humiliation subie de la part de son père (qui l'a considérait désormais comme une cause désespérée) a fait naître en Bella un désir de revanche.

Bella : Je me rappelle même mon papa m'avait offert un pagne⁵¹ qu'il m'avait fait coudre et sur ce pagne c'était écrit " *désespoir*". Moi je portais ça sans savoir mais un jour ma tante m'a vue le porter et m'a demandée qui m'avait offert ça, j'ai dit que c'était papa. Elle a regardé de prêt et m'a demandée si j'avais remarqué l'inscription qui était sur le pagne quand j'ai vu ça m'a choquée... Mon père ne me soutenait plus pour lui c'était fini, j'étais une cause perdue (...) J'ai envie de montrer à mes parents surtout à mon père qu'il se trompait sur toute la ligne (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ces récits démontrent que le besoin de reconnaissance est une nécessité pour tout individu. Dans des cas de dévalorisation comme ces persévérants l'ont subi, plusieurs auraient été tentés d'abandonner (sachant en plus que les difficultés étaient persistantes). Dans une étude sur l'échec scolaire au Gabon, Demba (2020) présente l'histoire d'une jeune gabonaise, Rachel, qui aurait abandonné ses études à cause de la stigmatisation dont elle a été victime au sein de sa famille. La dévalorisation dont elle a été l'objet de la part de sa mère a été une des sources de sa démobilisation à l'école. Contrairement à Rachel, la dévalorisation subie par certains de ces persévérants a créé en eux le désir de revanche scolaire pour prouver leurs capacités intellectuelles à leurs détracteurs.

II.1.3.3. Baccalauréat comme outil de reproduction familiale

Selon Wolff (2012), « hormis les *caractéristiques parentales (du statut social, niveau d'instruction...)*, d'autres *caractéristiques propres aux fratries ont une incidence sur le capital social acquis par les enfants. Notamment le rang de naissance qui est un autre facteur pouvant affecter la réussite scolaire* » (Wolff, 2012).

⁵¹ Un vêtement porté en Afrique.

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons distingué d'une part des redoublants persévérants qui sont « aînés » de leur famille et d'autres parts ceux qui sont « cadets ». Aussi, les attentes et ambitions des uns et des autres varient en fonction de leur positionnement dans la famille.

Dan est le benjamin d'une grande fratrie de sept enfants dont tous les aînés sont bacheliers.

Dan : Dans ma famille, ma mère a fait sept enfants ; tous les autres six ont eu le baccalauréat et je suis le dernier ; cela m'a boosté et je me suis dit que je ne peux pas être le seul raté parmi tous les enfants de ma mère je me suis alors mis au travail. (*Groupe 2 : Origine moyenne, 6 redoublements...*).

Bien que plusieurs recherches aient démontré que les cadets réussissent souvent moins bien que les aînés, notamment aux États-Unis (Heiland, 2009), au Royaume-Uni (Booth et Kee, 2009) ou encore en Norvège (Black *et al*, 2005), on remarque ici que la réussite des aînés peut constituer une véritable source de motivation pour les plus jeunes. Les aînés sont donc souvent soumis à une pression particulière qui est celle de montrer le bon exemple aux plus jeunes.

Maria : Malgré toutes ces difficultés, je n'ai jamais eu envie d'abandonner les cours. J'ai un petit frère et une petite sœur et je me dis que si j'abandonne, qu'est-ce qu'ils vont dire de moi? (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

En se référant aux raisonnements de ces persévérants, on peut en déduire que dans la société gabonaise, la position d'aîné revêt une grande symbolique. Un aîné qui échoue se considère alors comme responsable de l'échec de ses cadets, ou encore indigne du respect de ces derniers.

Lise : J'avais eu envie d'abandonner mais je me suis rendue compte que ce n'est pas à moi d'abandonner vu que mes aînés n'ont pas abandonné malgré les difficultés que nous tous on a connus. Si j'abandonne, quel exemple je vais donner à ceux qui sont après moi? Ceux qui sont avant moi m'ont donné un exemple, moi aussi je dois donner un bon exemple à ceux qui sont après moi (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Les frères aînés de Lise ont été confrontés aux mêmes problèmes psychologiques qu'elle a rencontrés au collège. Leur persévérance a donc été une source de motivation pour elle, qui se sent désormais obligée d'en faire de même pour ses cadets.

En sommes, les divers soutiens de l'entourage (moral, psychologique, financier, etc.) ainsi que les aspirations personnelles expliquent la ténacité de ces bacheliers redoublants face à leurs difficultés persistantes. Toutefois, ces motivations extérieures et intérieures n'ont pas été suffisantes pour combler les difficultés liées à l'apprentissage. D'autres éléments plus pédagogiques ont dû être mobilisés.

Nous allons maintenant analyser ce qui a réellement permis aux bacheliers redoublants de surmonter leurs difficultés scolaires et de progresser durablement jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

II.2. Conditions associées à la régulation des difficultés

Selon Netter (2018), le curriculum « invisible » serait à l'origine des inégalités à l'école : *« Il est invisible, parce qu'il « va de soi » pour les enseignants et les élèves performants, qu'il est peu verbalisé, voire peu pensé, si bien que les élèves scolairement faibles peuvent ne pas le percevoir et ne pas comprendre l'origine de leur difficulté »* (p.49). Dans ce cas, la régulation de leurs difficultés nécessite donc une meilleure perception et maîtrise de ce curriculum. Lors d'une intervention sur la responsabilisation des élèves, Condette (2013) met l'accent sur l'importance de la complémentarité pédagogique. Selon elle, les activités pédagogiques en dehors des temps de classes participent au développement des jeunes et contribuent ainsi à la maîtrise du curriculum caché.

II.2.1. Interactions avec des personnes compétentes et disponibles

Dans le contexte gabonais, ce qui a aidé les persévérants multi-redoublants à réussir est le fait d'avoir eu l'occasion de retravailler leurs difficultés en interaction avec des personnes compétentes qui ont stimulé la compréhension et la maîtrise de ce qui semblait alors difficile. Ces interactions proviennent généralement de deux sources principales :

l'entourage direct (parents, frères et sœurs biologiques, oncle, etc.) et l'entourage indirect (voisins, camarades de classes, enseignants, amis, personnes bienveillantes, etc.).

II.2.1.1. Interactions entre lycéens

La forme d'interaction qui est le plus mis en avant dans les différents parcours est l'entraide entre élèves au sein des groupes de travail. Le travail de groupe a un effet bénéfique voire primordial sur la construction des savoirs à travers le constat et la confrontation des idées. Selon Langevin (1993) « *Cette confrontation avec d'autres points de vue entraîne l'élève à considérer une situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique* ». À l'aide de ces interactions, les élèves progressent de façon plus consciente et donc plus efficace. Ceci permet la progression de chaque élève à l'intérieur du groupe et c'est l'objectif de l'enseignant. De même, dans son approche constructivisme, Piaget met en exergue le conflit sociocognitif : « *l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se « frottant » à d'autres esprits* », contribuant ainsi à la construction par les élèves de leurs propres connaissances. En reprenant cette idée, Vygotsky (cité par Garnier, 2016) affirme que les interactions sociales présentes et passées influencent l'élaboration des connaissances.

Aussi dans cette recherche, les groupes de travail dont nous faisons référence ne relèvent pas d'une composition des enseignants lors des activités de classe, mais plutôt d'élèves de mêmes classes ou de classes différentes qui décident de se mettre ensemble (volontairement et indépendamment des enseignants) et s'organisent autour d'un emploi du temps pour travailler sur leurs difficultés.

Lise : Ainsi je travaillais avec mes amis à l'école (...) Concernant le groupe de travail, on se retrouvait tous les soirs après les cours et on travaillait en fonction de notre programme. Par exemple, si aujourd'hui on travaille les mathématiques, demain ce sera le français, ainsi de suite (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ainsi, chaque élève planifie son temps de travail selon ses disponibilités. Dans son analyse du temps consacré aux mathématiques par semaine chez les collégiens et lycéens gabonais, Quentin De Mongaryas (2013) distingue deux types de fréquentation hebdomadaire des mathématiques : faible et forte. La « fréquentation faible » concerne les élèves qui se retrouvent entre une (1) et trois (3) fois par semaine pour travailler, et la « fréquentation forte » s'applique aux élèves qui prétendent travailler entre quatre (4) et sept (7) fois par

semaine. Qu'ils soient du premier ou du deuxième groupe, d'une manière générale, tous les élèves travaillent selon les cas, individuellement ou en groupe.

Léon a formé un groupe de travail avec ses voisins du quartier.

Léon : J'avais aussi un groupe de travail avec deux voisins du quartier puisque moi j'étais fort dans les matières scientifiques et eux dans les matières littéraires : donc on s'aidait mutuellement, c'est comme ça qu'on travaillait. Même au lycée quand il m'arrivait de travailler avec certains élèves de ma classe, c'était avec ceux qui pouvaient m'aider là où j'avais des difficultés et vice versa (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Au départ Stella ne pouvait compter que sur elle-même, mais avec le temps et l'accroissement des difficultés, elle a commencé à intégrer des groupes de travail. Elle a gardé ce rythme jusqu'en terminale.

Stella : Cela dépend aussi des amis que l'on rencontre. Il y a des amis qui nous poussent à travailler. Jusqu'en 3^{ème} je travaillais seule. En 2^{nde}, j'ai commencé à avoir des groupes de travail avec lesquels on partageait les matières. Si une personne est bonne en allemand, lorsqu'il y a devoir on étudie, mais la personne qui est bonne en allemand doit aider le groupe. Chacun prenait la matière dans laquelle il se sentait bien (...) on a toujours fonctionné comme cela jusqu'en terminale (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Leslie parle en quelques mots de ce que les groupes de travail ont apporté à son parcours scolaire :

Leslie : Avoir des groupes de travail m'a beaucoup aidée à atteindre mes objectifs, c'est ainsi que j'arrivais à m'en sortir (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Les groupes de travail ont ainsi constitué une ressource scolaire qui dans certains cas est venue combler le déficit de ressources familiales et scolaires. Ils ont permis aux élèves de trouver le soutien dont ils avaient besoin auprès de leurs camarades ou amis, sans pourtant se sentir inutiles parce que le but des groupes de travail, c'est la complémentarité, l'entraide. Chaque membre doit être assez performant dans une matière pour pouvoir aider ceux qui y sont en difficultés et ainsi recevoir de l'aide en contrepartie. C'est une organisation basée sur le « donner » et le « recevoir ». Ces microgroupes ont donc permis aux élèves (qui n'avaient plus confiance en eux) de se remotiver et de se responsabiliser (il faut avoir suffisamment de

confiance en soi pour prendre la charge d'instruire d'autres élèves sur un savoir particulier. Ça prouve également que ces derniers ne rencontraient pas des difficultés dans toutes les matières). Cette citation nous donne plus de détails : « *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 cité par Demba, 2015). Pour ces bacheliers redoublants il était certainement plus facile d'exposer leurs difficultés à d'autres qui étaient également sujets à des difficultés sans risque d'humiliation ou de jugement comme c'était généralement le cas avec des enseignants.

II.2.1.2. Interactions avec des parents

En plus des groupes de travail, certains persévérants ont pu compter sur des membres de leurs familles qui possédaient des compétences pédagogiques. Ces interactions ont stimulé de nets progrès. C'est le cas par exemple de Dan qui pouvait compter sur l'aide de son grand-frère et de sa grande sœur.

Dan : ...Dans la maison où je vivais, j'avais un grand frère qui apprenait à l'ENSET, j'avais une grande sœur aussi qui apprenait à l'ENS celle qui était à l'ENS faisait l'histoire donc c'est elle qui m'aidait en histoire et en géographie les matières littéraires et celui qui était à l'ENSET m'aidait dans les matières scientifiques. C'est vraiment eux qui ont eu un impact sur mes études (*Groupe 2 : Origine moyenne, 6 redoublements...*).

Avant d'intégrer des groupes de travail, Lise bénéficiait de l'aide de sa grande sœur (et à cette période elle n'avait jamais redoublé).

Lise : A la maison, je travaillais souvent avec ma grande sœur quand elle était encore en province avec moi. Quand elle a obtenu son baccalauréat, elle est venue à Libreville, du coup je me suis rabattue dans des groupes de travail (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

En plus des soutiens (moral et financier) que Marine recevait de sa famille d'accueil, elle bénéficiait également du soutien scolaire constant.

Marine : C'est cette mère spirituelle qui m'aidait à travailler parce qu'elle a un baccalauréat scientifique elle travaille à la CNSS, c'est une intellectuelle. Parfois, on travaillait sur des sujets, des fois elle me posait des questions sur les cours. Elle s'investissait vraiment. (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Plusieurs études ont démontré que le soutien scolaire des parents aurait une influence positive sur les performances de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Hattie, 2009). Selon Deslandes et Cloutier estiment que « *les interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire sont très fréquent lorsque les adolescents ont des problèmes d'ordre scolaire ou comportemental*. Murat (2009) démontre qu'il faut faire une distinction entre le niveau d'instruction des parents et leur niveau de compétence. Selon lui, l'élément qui aurait le plus d'influence sur la réussite des enfants est l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter.

Dans les cas où les parents possédaient de faibles ressources scolaires, la compétence des aînés a alors servi de relai pour la régulation des difficultés des persévérants.

II.2.1.3. Interactions avec des enseignants

Elles se sont manifestées soit par un soutien formel (à travers les cours de soutiens avec un professeur particulier ou à la prépa) soit par un soutien informel (des enseignants qui se proposent personnellement d'aider les élèves en dehors des heures de cours).

La prise de cours de soutien est une pratique qui est largement répandue dans différents systèmes éducatifs. En effet, « *prendre des cours dans telle matière et pas dans telle autre est indexé sur la croyance ou l'espoir que, dans cette matière-là, cet appui permet de réaliser un progrès réel* » (Glasman et Collonges, 1994). Dans le même sens, Benamar (2013) en donne une définition assez simple : « *nous entendons par "cours particuliers" des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans de nombreuses disciplines. Ces cours sont donnés en particulier par des enseignants qui prennent en charge habituellement l'enseignement au niveau scolaire où se trouve l'élève. Ils sont assurés à titre individuel ou dans le cadre d'une structure accueillant des groupes, dans diverses disciplines... Les offres faites par les enseignants couvrent largement le spectre des disciplines enseignées à l'école, au collège, au lycée, et même au primaire* ».

En ce qui concerne les cas étudiés, certains ont témoigné qu'ils avaient nécessairement besoin d'un soutien supplémentaire pour mieux progresser.

Fanny : ... L'année suivante je me suis appliquée en plus j'avais eu la possibilité de faire des cours de soutien, c'est-à-dire que j'avais un répétiteur qui me suivait et cela m'a permis de passer en classe supérieure. Je suis passée en 2^{nde} S, puis en 1^{ère} S (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Leslie : Même en 3^{ème}, c'est lorsque j'ai repris qu'on a commencé à me prendre un répétiteur. Sinon dans mon parcours scolaire jusqu'en 3^{ème}, j'ai toujours travaillé seule. Lorsque j'avais de fortes difficultés, je demandais de l'aide à mes oncles. Je leur expliquais que ça n'allait pas et que je cherchais à faire des cours. Je leur demandais s'ils pouvaient me trouver des professeurs, des répétiteurs (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Dans le cas de Fanny et Leslie, elles devaient être suivies par un enseignant pour combler les lacunes qu'elles avaient en classe. On constate qu'à cette issue, Fanny est passée en classe supérieure sans redoublement. Un dernier redoublement est intervenu en 1^{ère} parce que ses parents n'ont pas pu lui offrir de répétiteur cette année. Leslie quant à elle, n'a connu de redoublements qu'en 3^{ème} et en 2^{nde} (qu'elle a triplées), après ses cours de soutien, elle n'a plus redoublé jusqu'au baccalauréat.

De son côté, Hubert a pu bénéficier d'un soutien scolaire offert à la prépa pendant qu'il était en terminale.

Hubert : Quand j'étais en terminale, il y avait un député qui avait ouvert une prépa gratuit pour les élèves de son quartier donc je partais de chez moi pour aller faire la prépa gratuit chez lui. Je rentrais souvent assez tard, 19h, 20h, j'avais vraiment appris beaucoup de choses là-bas. Ce prépa fait partie des éléments qui m'ont permis d'obtenir le baccalauréat (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

L'accompagnement scolaire a donc un impact assez positif sur le rendement scolaire des élèves. Les données recueillies par Benamar (2013) ont démontré l'incapacité actuelle de l'école algérienne à assurer la réussite pour tous. Selon elle, seuls les enfants accompagnés sur leur parcours parviennent à résorber leurs difficultés d'apprentissage. Cette réalité n'est-elle pas applicable au système éducatif gabonais où les effectifs sont tellement énormes qu'il est impossible à un seul enseignant d'assurer la réussite de plus de 70 voire 80 élèves ?

Hormis les cas mentionnés ci-dessus, d'autres redoublants ont été en interaction avec des enseignants qui les ont fortement impactés de manière positive. Léa par exemple, qui ne

pouvait pas bénéficier du suivi de ses parents (parce qu'ils possédaient des ressources scolaires insuffisantes en plus du fait qu'ils étaient découragés par ses redoublements) a pu trouver de l'aide auprès de certains professeurs.

Léa : Encore dans les premières classes les parents essayaient de faire l'effort de m'aider dans le travail mais arrivé dans les grandes classes il y a eu un relâchement... Pour essayer de pallier à cela, en terminale je travaillais avec deux messieurs, un étudiant de philosophie de l'Université Omar Bongo, un diplômé en mathématiques. Parfois je travaillais aussi avec mon professeur d'Histoire-Géographie (*Groupe 3 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ces enseignants s'impliquaient directement (à travers une aide au travail en dehors des heures assignées).

Fiona : Si je devais parler d'un professeur qui m'a marquée positivement, je parlerais de mon professeur d'histoire-géographie... Un professeur très ouvert, il m'aidait quand j'avais des difficultés, même aujourd'hui à la fac quand j'ai des soucis, je l'appelle et il essaie de m'expliquer. Il était très sympa et il m'a vraiment boostée, pas seulement dans sa matière, même dans les autres matières où il me parlait toujours "*il ne faut pas avoir peur, il faut faire ceci, cela*" c'était comme un papa pour moi (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Après une longue période marquée par des difficultés persistantes, la perte de l'estime de soi, etc, les différentes formes de soutien reçus et d'interactions ont aidé les élèves à se remotiver et à reprendre confiance en eux. Cela a conduit la majorité d'entre eux, dans une phase de maturation et d'autonomisation.

II.2.2. Autonomisation et mobilisation personnelle

La notion d'autonomie occupe une place centrale en éducation et dans la société en générale. Selon Bélanger et Farmer (2012) « *Des enseignants s'y réfèrent pour décrire ces élèves qui savent travailler seul ou sans aide* ». Monceau (2008, cité par les mêmes auteurs) définit l'autonomie comme « *l'aptitude de l'élève à travailler sans surveillance continue ou avec un encadrement relâché* ».

Dans le cadre de nos analyses, on a pu observer que la majorité des persévérants sont devenus plus autonomes lorsqu'ils ont constaté qu'ils avaient progressé et qu'ils pouvaient

désormais réussir sans aide. Dans certains cas, ces élèves ont retrouvé un véritable intérêt pour le travail (motivation intrinsèque).

II.2.2.1. Elaboration d'un emploi du temps de travail personnel

La notion de temps scolaire a fait l'objet de plusieurs recherches (Bloom, 1974 ; Smyth, 1985 ; Delhaxhe, 1997 cité par Sauchaut, 2009). Sauchaut présente la notion de temps scolaire sous l'aspect quantitatif (qui vise à étudier le volume de temps offert aux élèves et sa répartition au cours de l'année, de la semaine et de la journée) et sous l'aspect qualitatif (à travers la relation entre les contenus des activités d'enseignement et les apprentissages des élèves).

Bien que les recherches s'intéressent davantage à l'organisation du temps à l'école, il est également important de s'intéresser à la manière dont les élèves organisent leurs temps de travail à la maison. Le travail personnel quotidien à la maison est tout aussi indispensable à la réussite des élèves en ce sens qu'il va compléter le travail qui est fait à l'école. Selon le rapport d'Eduscol (2021) l'engagement des élèves dans la classe et hors la classe, dans un travail personnel, efficace et régulier permet de construire son autonomie cognitive.

Ainsi, à l'issue des interactions avec ses aînés et amis, Dan a mis en place un emploi du temps personnel de travail. Ce programme le contraignait à travailler à certaines heures précises chez lui.

Dan : Je tiens aussi à souligner le travail personnel parce que ça a aussi beaucoup compté : j'ai beaucoup misé (...) quand j'étais à la maison, je m'organisais avec un emploi du temps. Je mettais parfois le réveil à 1h et je travaillais (*Groupe 2 : Origine moyenne, 6 redoublements...*).

Bien que ses difficultés aient quelque peu persisté, Marine a tout de même doublé d'efforts et s'est investie dans son travail personnel, motivée par le désir d'honorer l'investissement de ses bienfaiteurs.

Marine : Je me suis réorganisée dans le travail : je travaillais parfois jusqu'à 22h ou jusqu'à 00h. Vu qu'ils m'avaient pris en charge et qu'ils me donnaient tout ce dont j'avais besoin... À un moment donné, j'avais cette peur de les décevoir au plan scolaire, ce qui fait que j'ai mis une barrière même pour aller voir mes parents biologiques. Je me disais que je devais investir ce temps dans les révisions, c'est vrai que je n'étudiais pas tous les

jours mais quand je le faisais je me donnais à fond (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Aidé par son frère, Léon a mis en place une stratégie de travail qui lui permettait d'allier travail de classe et travail de maison.

Léon : Je m'organisais par rapport à mon emploi du temps : exemple, si lundi j'ai cours de mathématiques, français, histoire je vais réviser ces trois matières dimanche, je révise les derniers cours et je fais quelques exercices. C'est mon grand frère qui m'avait dit de faire ainsi pour être autonome, pour bien terminer mon parcours (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Tout comme Léon, Omer s'est imposé une véritable discipline personnelle pour travailler ses cours à la maison.

Omer : J'avais deux emplois du temps pour travailler, celui de la classe et mon emploi du temps personnel. Tous les jours après les cours, j'avais deux heures pour travailler à la maison. Aussi je me réveillais chaque jour à 03h pour étudier jusqu'au petit matin, que j'ai devoir ou pas (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Idem pour Hervé, il déclare:

Hervé : A la maison, c'était très simple. Quand j'arrivais des cours, comme j'étais le plus grand, je commençais par faire mes travaux ménagers, ensuite je me plongeais dans mes révisions, pas de manière absolue. En fait, je travaillais tout le temps, je peux dire après chaque heure mais j'espaçais ces temps de travail par un diversement (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Des élèves démotivés et/ou absentéistes se sont vus transformer et à nouveau impliquer dans le travail scolaire. Ce changement d'attitude, met clairement en lumière l'impact de la régulation des difficultés. En effet, tant que ces élèves se sentaient seuls face à leurs difficultés, la réussite leur paraissait impossible à atteindre et plusieurs l'ont témoigné. Mais quand ils ont eu l'occasion d'être en interaction, avec des personnes compétentes, leurs capacités personnelles et leur estime de soi ont été alors stimulées. On remarque que leur rapport aux enseignants a également changé.

II.2.2.2. Renouement de l'interaction avec les professeurs

Plus haut, les persévérants ont exprimé qu'ils n'avaient pas l'habitude de se rapprocher des professeurs quand ils avaient des difficultés. Cela concerne surtout les cas de grandes difficultés (Groupe 1, 2 et 3) qui ne voulaient pas se faire humilier par les enseignants.

Toutefois, avec le déclic qu'a suscité la prise de conscience, on peut observer un changement d'attitude chez certains cas. Ces élèves qui étaient parfois indifférents aux cours ont commencé à plus s'impliquer, à participer et à faire part de leurs difficultés aux professeurs. En parlant de l'interaction entre enseignants et élèves en difficultés, Gauthier (2007) mettait en exergue le point suivant : *« à l'égard des jeunes en difficulté, trouver une juste mesure entre l'excès d'attention qui peut être stigmatisant (multiplication des dispositifs de soutien, mises à l'écart de fait) et la négation des difficultés au nom d'une pseudo-égalité formelle. Il faut, en particulier, aider ces élèves à prendre la parole, à exprimer leurs difficultés et à devenir des acteurs »*. On comprend qu'il est primordial pour un élève en difficulté scolaire de montrer ses difficultés pour espérer trouver l'aide dont il a besoin.

Ayant pris conscience du rôle primordial que les professeurs jouent dans la transmission des savoir, Hans a commencé à demander plus d'explication quand il avait des difficultés.

Hans : Je profitais aussi pendant les cours à demander plus d'explications aux professeurs parce que j'estime qu'il n'y a pas plus sûr que l'enseignant pour t'aider en cas de difficultés, un camarade ne peut pas expliquer mieux que l'enseignant (*Groupe 3 : Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Paul, quant à lui, préférait attendre les cours de TD pour exposer ses difficultés aux professeurs. N'ayant aucun soutien à la maison, il s'est rabattu chez les professeurs pour recevoir l'aide dont il avait besoin et c'est ainsi qu'il a pu s'en sortir.

Paul : (...) Aussi je préférais faire part de mes difficultés aux enseignants surtout lors des TD. Au niveau du lycée, j'ai beaucoup eu de relations avec les enseignants, j'ai beaucoup communiqué avec les enseignants, les professeurs et autres. A chaque fois que j'avais un souci, parfois j'allais voir les enseignants pour m'expliquer. Par exemple, je suis le premier des enfants de ma mère à faire une série D. Il n'y a pas vraiment de grand frère devant qui est venu m'aider dans les disciplines scientifiques. C'est dans ces disciplines que l'on rencontre le plus de difficultés ; pas vraiment dans les disciplines littéraires. Donc il fallait prendre le temps pour

travailler avec des grands, des professeurs, des enseignants. Parfois ils m'envoyaient des TD et autres pour que je travaille et puis on finissait de corriger ensemble. C'est vraiment comme ça que je me suis battu (*Groupe 1 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Ces témoignages démontrent que les professeurs constituent donc une ressource majeure pour accompagner les élèves en cas de difficultés (surtout pour ceux qui disposent de faibles ressources familiales). Raison pour laquelle la réflexion sur la question d'accompagnement doit occuper une place centrale autant chez les élèves que chez les enseignants. Selon Carraud (2010), « *la formation universitaire, en rassemblant chercheurs, formateurs et futurs enseignants (...) peut créer et développer des espaces de recherche et de formation visant l'autonomie et la réflexivité des collectifs d'accompagnés et d'accompagnateurs* ». A l'heure où l'accompagnement des élèves devient une priorité, il semble nécessaire de donner des outils aux futurs accompagnateurs en vue de leur autonomisation (dans l'exercice de leurs futures tâches).

II.3. Variation des progrès précédents l'obtention du baccalauréat

Les interactions cognitives associées au changement de la fréquence du travail chez les persévérants a eu pour conséquence une amélioration des résultats. Ces progrès observés sont toutefois divergents en fonction des types de parcours.

Chez les cas de persévérance extrême « Groupe 1 », on observe généralement que les progrès sont assez limités, leur niveau scolaire est resté très moyen. Ce qui peut sans doute expliquer la persistance des redoublements jusqu'en terminale.

Stan : j'étais un élève normal, pas le dernier de la classe mais je faisais mon possible d'avoir 10 de moyenne (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Louis : J'étais débrouillard, mes notes étaient limites moyennes parce que je suis un élève qui a démontré qu'il ne faut pas forcément être extrêmement bon pour faire une série scientifique. On peut être moyen mais avec simplement de la persévérance on peut récolter des fruits (*Groupe 1 : Origine modeste, 6 redoublements...*).

Marine est le seul cas qui s'est distingué dans ce groupe par une plus grande mobilisation (généralement motivée par une nette amélioration de ses nouvelles conditions de

scolarisation). Elle était bien surprise de voir ses moyennes augmenter (en dépit de ses grandes difficultés antérieures). Nous aurons préféré avoir des traces papiers mais cela n'a pas été possible. Nous tenons simplement à préciser qu'elle était émue, et versait quelques larmes pendant qu'elle nous relatait son parcours.

Marine : Quand mes notes ont commencé à augmenter, je n'y croyais pas, je me disais que c'était quelqu'un d'autre, c'était comme si c'était une nouvelle personne qui n'avait jamais connu d'échec. J'avais oublié toutes ces années d'échec, c'est vrai que je ne peux pas réellement les oublier parce que ces années m'ont tellement forgée. Il y a les matières dans lesquelles j'avais excellé soudainement comme l'économie, l'informatique, je me retrouvais avec des 15, des 17 de moyenne j'étais tellement contente. J'étais tellement confiante la première année où j'ai passé le baccalauréat, mais à ma grande surprise j'ai raté j'ai tellement souffert de cet échec inexplicable, je ne comprenais pas pourquoi j'avais échoué j'avais de bonnes notes en classe... Je l'ai obtenu l'année suivante (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Le changement de performance de Marine a été très fulgurant. Précisons, qu'après avoir été recueillie par sa nouvelle famille en 2^{nde}, elle est passée en 1^{ère}, puis en Terminale. Elle n'a plus redoublé que la terminale à cause du baccalauréat qu'elle a raté bien que ses moyennes de classe étaient bonnes.

C'est à partir de la 3^{ème} qu'Hubert s'est autonomisé. Après avoir pu compter sur l'aide scolaire de son voisin et par la suite de la prépa, Hubert a commencé à investir plus de temps dans les révisions. Ces divers éléments lui ont permis de faire un parcours sans faute jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Hubert : La 2^{nde}, je l'ai fait sans problème, la 1^{ère} sans problème ainsi que la terminale, jusqu'à ce que j'obtienne le baccalauréat (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Leslie a pu bénéficier du soutien de ses oncles qui lui ont offert des cours de soutien ainsi que l'aide des groupes de travail auxquels elle avait adhéré. Cela a eu pour résultat une suite de parcours sans redoublements jusqu'à l'obtention du baccalauréat du premier coup.

Leslie : J'ai commencé à travailler, je suis passée en 1^{ère} S puis je suis arrivée en Terminale D (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ainsi, ces parcours scolaires qui avaient très mal débuté s'achèvent avec une note positive. Ce changement a révolutionné la mentalité de plusieurs persévérants qui se sentent

désormais capables de braver toutes sortes de difficultés. On aurait pensé que le retard accumulé serait un frein pour un parcours universitaire cependant loin de limiter leurs ambitions, leur persévérance au secondaire les motive désormais à affronter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer à l'université.

Marine : ...Malgré les petits problèmes, l'absence des enseignants, je suis là, si les autres ont pu réussir moi aussi je peux, c'est la persévérance qui paye (*Groupe 1 : Origine modeste, 12 redoublements...*).

Karl : C'est dur partout, toute ma vie, rien n'a été facile et je me dis que si j'ai déjà pu une fois, Dieu me fera grâce de persévérer à la fac peu importe les difficultés. Chacun à son destin (*Groupe 2 : Origine aisée, 7 redoublements...*).

Bella : J'aime beaucoup le droit c'est ma passion depuis que je suis petite (...) Je me dis quand même que si j'ai persévéré jusqu'en terminal je peux persévérer encore pour atteindre mon objectif (être magistrat) quitte à sacrifier cinq ou six ans de plus (*Groupe 4 : Origine modeste, 3 redoublements...*).

Ces enquêtés se sont forgés une mentalité de persévérance. Et cela est dû en grande partie aux différents soutiens qu'ils ont reçus et qui ont contribué à corriger la faible estime qu'ils avaient d'eux-mêmes. Ils se basent désormais sur leur expérience de persévérance passée pour faire face aux nouvelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Conclusion

Pour justifier les difficultés rencontrées, les persévérants ont présenté certains dysfonctionnements institutionnels notamment, les effectifs pléthoriques (qui constituent un élément de base). L'incapacité de certains enseignants à gérer les difficultés de nombreux élèves de manière individuelle, les poussent à adopter des pratiques (souvent qualifiées d'humiliantes, de décourageantes et presque criminelles par les élèves) visant à dissuader ces derniers et ainsi limiter les questions.

Les difficultés sanctionnées par des redoublements ont été ensuite associées à des contextes familiaux problématiques marqués par de très faibles ressources scolaires des parents (qui ne pouvaient pas souvent offrir un suivi scolaire à leurs enfants) et/ou des drames familiaux (décès ou départ d'un parent, pauvreté, manque de moyen de transport vers des établissements scolaires parfois éloignés de la maison...). Ces différents facteurs sont à l'origine de certains changements observés dans l'attitude des élèves (désintérêt des cours, absentéisme, absence de révision, etc.) qui auraient contribué à l'aggravation de leurs difficultés scolaires. Ces redoublements ont ainsi entraîné plusieurs souffrances telles que le désespoir, la solitude, la frustration, etc.

En ce qui concerne les facteurs de persévérance et de régulation des difficultés, on a pu observer que le redoublement s'est avéré comme une réponse (limitée) pour faire face aux difficultés scolaires qui réapparaissent souvent dans les classes ultérieures. Pour les élèves qui avaient besoin d'un soutien supplémentaire, le redoublement leur a certes permis de passer en classe supérieure mais pas de beaucoup progresser. Toutefois, lorsqu'il s'est accompagné de soutiens adéquats (notamment moral, scolaire, matériel, etc...comme ça été le cas pour ces persévérants) il leur a ensuite permis de dépasser leurs difficultés et de réussir bien que tardivement. Pour ceux qui ne pouvaient pas bénéficier d'un soutien familial, dans bien de cas, ces soutiens provenaient alors d'autres personnes bienveillantes et compétentes (amis, voisin, etc.).

Ainsi, les élèves en difficultés persistantes se sont réellement mis à progresser quand ils se sont sentis accompagnés par un parent, un professeur ou d'autres élèves (qui avaient assimilé en amont ce qui leur semblait difficile). Ce sont ces interactions avec des personnes qui avaient des compétences d'encouragement (pédagogique et/ou psychologique) qui les ont stimulés et leur ont rendu capable de progresser jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Après avoir élucidé l'expérience des anciens redoublants, nous allons maintenant nous intéresser en parallèle au point de certains enseignants.

Chapitre 6 : Point de vue des enseignants gabonais sur les élèves multi redoublants

Introduction

Le fait de consacrer cette dernière partie au point de vue des enseignants ne signifie pas que nous y accordons plus d'importance qu'à celui des bacheliers redoublants précédemment analysés. Cependant, ne pouvant compter sur des ressources matérielles, il nous a semblé nécessaire de connaître le point de vue des enseignants parce que les recherches et même les entretiens avec les persévérants ont démontré que ces derniers jouent un rôle essentiel dans la décision du redoublement, le processus de persévérance et de régulation des difficultés (Pini, 1991 ; Paul, 1996 ; Crahay, 2014 ; Draeslants, 2008).

Nous avons donc voulu connaître leur expérience, sachant que chaque groupe présente les faits en fonction des réalités auxquelles il est soumis. Notre objectif est donc de mettre en parallèle les divers points de vue (persévérants et enseignants) pour faire ressortir les convergences et les divergences qui se dégagent.

Ainsi, nous nous intéresserons d'abord aux perceptions des enseignants sur, d'une part l'usage du redoublement scolaire comme alternative pour aider les élèves en difficultés, et d'autre part, l'attitude des élèves redoublants en classe. Ensuite, nous mettrons en exergue les stratégies employées par les enseignants pour aborder les difficultés des élèves redoublants en classe...

I. Caractéristiques des enseignants

I.1. Des enseignants à caractéristiques très diversifiées

Il nous a paru nécessaire d'interroger des enseignants ayant des profils différenciés selon le sexe, l'âge, l'ancienneté dans l'enseignement et toutes les autres variables que nous allons présenter ci-dessous.

Tableau n°17 : Sexe des enseignants

Sexe	Effectif
Homme	8
Femme	6
Total	14

Source : Données d'enquête, 2021.

Parmi les 14 professeurs interviewés, les hommes sont légèrement plus nombreux avec un effectif de 8 personnes contre 6 pour les femmes. Mais il n'existe pas de grand écart entre eux parce que nous avons tenu à interroger une population diversifiée pour savoir si l'expérience des enseignants varie en fonction de leur genre.

Tableau n°18 : Tranche d'âge des enseignants

Tranche d'âge	Effectif
30 ans - 39 ans	4
40 ans – 49 ans	6
50 ans – 59 ans	4
Total	14

Source : Données d'enquête, 2021.

Parmi les 14 professeurs interviewés, ceux qui se retrouvent dans la tranche d'âge des quarantenaires sont un peu plus nombreux que ceux qui se retrouvent dans les tranches d'âge des trentenaires et des cinquantenaires. Les différentes tranches d'âge sont assez bien réparties.

Tableau n° 19 : Ancienneté dans l'enseignement

Ancienneté dans l'enseignement	Effectif
3 ans – 6 ans	3
7 ans – 10 ans	2
11 ans – 14 ans	2
15 ans – 18 ans	2
19 ans – 22 ans	3
23 ans – 26 ans	2
Total	14

Source : Données d'enquête, 2021.

L'ancienneté dans le métier d'enseignant est très variée. On y retrouve des enseignants qui sont assez jeunes dans le métier, notamment 5 ont une expérience qui varie entre 3 et 10 ans. On note également 4 enseignants qui ont une expérience intermédiaire allant de 11 à 18 ans. Les plus anciens, notamment 5 enseignants, totalisent une expérience qui va de 19 à 26 ans. On peut ainsi observer que certains enseignent depuis plus longtemps alors que d'autres sont carrément débutants. Ce sera alors l'occasion de constater si l'ancienneté influe sur les représentations ou les pratiques des professeurs.

Tableau n° 20: Disciplines enseignées

Français	4	SVT	1
Histoire-Géographie	2	Anglais	1
Sciences économiques et sociales	2	Allemand	1
Mathématiques	1	Espagnol	1
Sciences physiques	1		

NB/ Certains professeurs enseignent deux disciplines à la fois, par exemple Anglais et Allemand.

Source : Données d'enquête, 2021.

On peut constater que la majorité des disciplines fondamentales dans l'enseignement général au Gabon sont présentes dans le tableau. Etant donné la période sensible durant laquelle nous avons effectué nos enquêtes, nous n'avons donc pas pu interroger plus d'enseignants, notamment de philosophie, d'éducation artistique ou d'économie familiale et

sociale. Cela ne devrait avoir aucun incident car les autres disciplines sont assez bien représentées.

Tableau n°21 : Etablissement d'enseignement

Etablissements	Effectif
Lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe	7
Lycée d'Application Nelson Mandela	7
Total	14

Source : Données d'enquête, 2021.

Lors de nos enquêtes, nous nous sommes rendue dans certains établissements à l'instar du Lycée d'Application Nelson Mandela et le Lycée Mbélé mais après certaines recherches avec le personnel administratif, nous n'avons trouvé aucun cas d'élèves multi-redoublants. Le redoublement reste exceptionnel dans ces établissements de renom, car les politiques de recrutement sont assez strictes et n'acceptent pas d'élèves à partir d'un certain âge. Les bacheliers sont généralement âgés de 16 à 19 ans au maximum. Les conditions d'études sont assez bien fournies et les effectifs sont maîtrisés contrairement aux établissements populaires. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes tournée vers ces établissements où pullulent les cas d'élèves multi-redoublants (comme le lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe et d'autres encore) estimant que les enseignants qui sont tout le temps confrontés à cette réalité sont bien qualifiés pour nous éclairer. De même, le fait d'avoir l'avis d'enseignants qui exercent dans des conditions de scolarisation assez opposées nous fournira certainement des éléments discutables.

Tableau n°22 : Diplômes de recrutement

Diplômes de recrutement	Effectif
CAPES	8
Master	2
Maîtrise	2
Licence professionnelle	1
Diplôme d'ingénierie	1
Total	14

Source : Données d'enquête, 2021.

On remarque que 8 professeurs parmi les 14 interviewés ont été recrutés avec un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES). 2 professeurs ont été recrutés avec un master, 2 autres avec une maîtrise. Les 2 restants ont été recrutés avec respectivement une Licence professionnelle et un diplôme d'ingénierie. Les 12 premiers ont reçu une formation d'enseignants et les 2 derniers se sont réorientés et ont été recrutés dans le tas.

Après avoir fait ressortir certaines caractéristiques des enseignants, nous allons maintenant nous intéresser à leurs représentations concernant la pratique du redoublement.

II. Représentations professorales sur le redoublement scolaire

Lors de nos entretiens, nous avons demandé aux enseignants de nous donner leur perception sur la pratique du redoublement scolaire. En dépit de leur expérience diversifiée, la grande majorité considère le redoublement comme une pratique nécessaire. Un seul enseignant en pense le contraire.

II.1. Redoublement scolaire comme moyen de régulation des difficultés scolaires

Au Gabon, le redoublement scolaire apparaît encore aux yeux de la majorité des professeurs comme le moyen institutionnel par excellence visant à aider les élèves en difficultés. Ces quelques verbatims le justifient :

Madame A : Je dirais que le redoublement est nécessaire parce que parfois il y a des matières dans lesquelles l'élève se retrouve avec de mauvaises notes et de grandes lacunes, et qu'il faut peut-être encore revoir. Et puis quand l'élève redouble il faut regarder ce qui fait partie de ses matières de base parce qu'il y a des élèves qui ont des compétences dans certaines matières et qui ne se retrouvent pas dans d'autres, aussi pour essayer de voir s'il peut compenser par rapport à la matière de base pour l'aider à se retrouver (42 ans, professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté, CAPES, LJHAE).

Madame B : Oui il y a toujours eu des élèves redoublants. Le redoublement est nécessaire parce qu'il y a des élèves qui ont des lacunes donc s'ils vont en classe supérieure avec ces lacunes ça va les déstabiliser

donc il faut absolument qu'ils redoublent pour mieux assimiler certaines connaissances nécessaires à leur évolution (*Trentenaire, professeur(e) de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté, Master en sciences économiques, LNM*).

Monsieur 5 : Pour moi le redoublement est nécessaire parce que ça permet à l'enfant de renforcer ses capacités, de redoubler d'efforts. Le redoublement permet à l'enfant de mieux asseoir sa compréhension parce qu'aller dans une classe supérieure à celle qu'on a effectuée l'année dernière ce n'est pas de l'aventure. Je dis souvent à mes élèves, à mes petits frères, à mes enfants et autres que « ce n'est pas une sanction que de faire redoubler un élève non ! Au contraire, c'est un service qu'on vous rend parce que vous traînez des lacunes » *les années ne sont plus comme avant à notre époque où on avait 9 mois plein d'octobre à juin, aujourd'hui c'est tronqué à tous les niveaux. On n'arrive plus au terme des programmes c'est vrai qu'on ne va pas amputer ça à X où à Y, mais on fait avec les moyens du bord.* Alors, s'il faut faire redoubler un enfant c'est pour que ces derniers assimilent mieux ce qu'il n'a pas bien compris avant, ça lui permet de mieux grandir comme on dit souvent « pour mieux sauter il faut reculer » (*Trentenaire, professeur de Sciences Economiques, 6 ans d'ancienneté, Master, LJHAE*).

Selon les enseignants, il est nécessaire de faire redoubler les élèves qui n'ont pas répondu aux exigences pour aller en classe supérieure. Ils ne considèrent pas ce redoublement comme une punition bien au contraire, ils se le représentent comme une alternative pour aider les élèves à combler leurs difficultés et mieux avancer dans leurs parcours. L'expression de monsieur Sciences Economiques "*pour mieux sauter, il faut reculer*" résume la conception que ces enseignants ont du redoublement. Cette idée était déjà mise en exergue dans l'étude de l'UNESCO (1996) sur le redoublement au primaire. Selon elle, les pays qui appliquent des politiques très sélectives pour réglementer l'accès à l'enseignement secondaire considèrent le redoublement de la dernière année de primaire comme un mécanisme visant à améliorer la préparation et les qualifications de l'élève en vue de l'examen. Le redoublement est alors considéré comme une pratique positive en ce sens qu'il apporterait une solution aux problèmes d'apprentissage des élèves. Cette conception du redoublement renferme la philosophie de « l'éducation centrée sur le système⁵² » (Vianou, Bernard et Marc, 2005).

⁵² C'est la caractéristique des pays lusophones et francophone, qui sont marqués par une forte pratique du redoublement. Dans ces systèmes, L'école émet des standards auxquelles chaque élève doit satisfaire, à défaut de quoi ils sont soumis au redoublement. Cette conception établit un lien implicite entre le fait de redoubler une classe et le relèvement du niveau des apprentissages (pour plus d'informations, consultez la p....).

Pour Edang Nnang (2013), « *l'une des croyances largement entretenues en Afrique, surtout francophone, est que le redoublement constitue une aide appropriée aux élèves en difficultés d'apprentissage et contribue par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'éducation* ». Le redoublement est perçu comme une mesure d'aide pour les élèves en difficultés, permettant ainsi à ceux qui n'ont pas atteint le niveau d'apprentissage requis, de mieux progresser et de répondre aux exigences de l'école.

Dans un tel système qui ne répond pas encore à toutes les conditions pour accompagner les élèves en difficultés, on peut tout de même se demander si cette approbation générale du redoublement n'est pas motivée par l'absence de réelle politique d'aide aux élèves en difficultés ? C'est à ce niveau que l'avis du seul enseignant réfractaire au redoublement est instructif :

Monsieur 3 : Le redoublement n'est pas une mesure pédagogique pour améliorer le niveau des élèves... L'expérience a montré que dès que l'enfant redoublant passe en classe supérieure il change de niveau, d'enseignant, de salle de classe, de programme, les mêmes causes qui sont à l'origine de son redoublement reviennent activement. Il faut des passerelles (*Diplôme CASES à Dakar au Sénégal, équivalent du CAPES au Gabon, professeur d'espagnol, 25 ans d'ancienneté, cinquantaine, lycée Nelson Mandela*).

Ces propos, ainsi que certains autres qui l'ont exprimé, remettent en avant le débat que nous avons abordé dans les premiers chapitres. A savoir que le vrai problème n'est pas le redoublement scolaire en soi, mais plutôt les moyens employés pour réguler les difficultés qui ont favorisé ledit redoublement (façon de s'attaquer aux difficultés que l'enfant rencontre). Plusieurs enseignants, particulièrement ceux qui ont une longue expérience, remettent souvent en cause le fonctionnement du système éducatif gabonais. Selon eux, ce système n'offre pas aux apprenants des conditions de réussite optimales, encore moins aux enseignants la capacité de détecter les élèves en difficultés et de faire des remédiations.

Monsieur 6 : Le système d'apprentissage au Gabon et même en Afrique n'est pas comme le système européen ou au Canada par exemple où j'ai étudié... *Au Gabon on rencontre parfois des classes de 100 élèves et plus, à mon époque encore ça pouvait aller, mais actuellement la situation est grave, dans une classe de 100 élèves, comment faire des remédiations ? D'ailleurs quand on fait un devoir, avant même de finir la correction, on a déjà des maux de tête. Il faut tout corriger et ceux qui n'ont pas la moyenne il faut essayer de voir comment faire des remédiations, comment*

les faire remonter ? On n'a souvent pas le temps de faire tout ça là (Cinquantenaire, professeur de mathématiques, diplôme d'ingénierie, 15 ans d'ancienneté, LJHAE).

Les propos en italique mettent en exergue des facteurs permettant de justifier certaines attitudes négligentes et dissuasives que les élèves ont critiquées chez les enseignants : les contraintes de temps pour achever le programme et les effectifs pléthoriques qui empêchent souvent d'offrir l'attention à tous les élèves. On peut ainsi noter un sentiment d'impossibilité chez les enseignants, qui se sentent déposséder des moyens nécessaires pour aider les élèves en difficultés. Le redoublement devient alors la seule alternative qui se propose aux uns et aux autres. Mais le souci est qu'on se retrouve ainsi avec des parcours tardifs de 5, 7 voire 12 ans tels que présentés dans notre échantillon. Le grand défi du système éducatif gabonais est donc de proposer des politiques qui aideraient les élèves à remédier à leurs difficultés pour aboutir à des parcours moins longs.

Très peu de politiques éducatives sur le redoublement scolaire ont été mises en place au Gabon. La dernière remonte à 2011 et ses conséquences n'ont pas été aussi positives qu'il en était espéré.

II.2. Politique éducative et accentuation des redoublements

La majorité des enseignants interrogés déplorent la politique de valorisation du redoublement adoptée par Séraphin Moundounga, l'ancien ministre de l'Éducation nationale lors des derniers Etats Généraux de l'Education et de la Formation qui se sont tenus au Gabon en 2010. Avant lesdits Etats Généraux, l'exclusion scolaire intervenait après un nombre précis de redoublement (1 redoublement par niveau⁵³, selon les propos du professeur d'histoire-géographie). Aujourd'hui la loi n°21/2011 (précédemment analysée dans le chapitre 2) autorise les élèves à redoubler autant de fois qu'ils veulent sans restriction et risque d'exclusion de l'établissement.

Monsieur 7 : Puisqu'on n'exclut plus les élèves pour travail insuffisant, donc un élève peut faire plus de quatre fois la même classe. C'est ça le danger de telles lois. Les élèves ont besoin d'un moyen qui les contraint à travailler. S'il n'y a plus d'exclusion pour travail insuffisant, mais les

⁵³ Cet ancien système a été expliqué par certains responsables d'écoles interrogés mais aucun document officiel n'a été trouvé. Comme nous l'avons indiqué dans les limites de notre étude, il a été difficile de trouver certains documents officiels. Certains établissements ont dit avoir brûlé certaines archives faute de place de stockage. Il faut tout de même souligner qu'à notre époque, 1 seul redoublement par classe était autorisé.

élèves vont se complaire à rester là, c'est pourquoi certains traînent dans les salles de classe, quatre ans pour un seul niveau. Quelque part, on aurait pu revenir à l'ancien système, c'est-à-dire redoubler une fois dans un seul cycle (*Cinquantenaire, professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté, CAPES, LJHAE*).

Monsieur 6 : ... Ce qui fait qu'on peut redoubler, redoubler et redoubler encore la même classe. Encore qu'aujourd'hui on ne peut plus exclure les élèves pour cause de moyenne insuffisante, donc un élève peut rester 3, 4 ans dans la même classe (*Cinquantenaire, professeur de Mathématiques, 15 ans d'ancienneté, Ingénieur en Electromécanique, LJHAE*).

Madame C : Il m'est aussi arrivée d'enseigner des élèves triplant suite à la réforme de Moundounga. On n'exclut plus pour moyenne insuffisante, donc certains peuvent rester là 3, 4 ans dans une même classe (*Quarantenaire, professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté, CAPES, LNM*).

Les enseignants remettent en cause les conséquences d'une telle décision, estimant qu'elle encourage les élèves à ne plus fournir d'efforts. Selon eux, cette politique éducative favorise une forme de démobilitation scolaire de la part de ces derniers, ce qui accroîtrait le retard scolaire au sein du système éducatif. À la base, Séraphin Moudounga estimait que les exclusions étaient à l'origine du grand banditisme en vigueur dans la société et, que pour y remédier, il fallait maintenir le plus de jeunes possible au sein du système éducatif ou à défaut de quoi, les réorienter après examen d'aptitudes par les psychologues, dans l'un des centres de formations professionnelles de proximité qui devaient être construits dans les chefs-lieux de départements et districts, en vue d'apprendre un métier de base. Aussi, ceux qui ne parviendraient pas à réussir dans les centres de formation, devaient être formés dans les structures sportives, pour qu'ils deviennent des athlètes (Gabonews, 2010). Près de dix ans après, aucune de ces structures n'a vu le jour et les établissements scolaires sont obligés de supporter la charge de tous ces élèves (qui selon les professeurs ne sont plus stimulés à fournir des efforts).

Monsieur 7 : J'ai appris chez les catholiques, et dans un cycle, par exemple de la 6^{ème} en 3^{ème}, on avait le droit de redoubler une seule fois. Donc dès que vous aviez repris la 5^{ème}, vous n'aviez plus le droit de reprendre avant la classe de 2^{nde}. C'était aussi une façon de booster les élèves à travailler (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté, ...*).

Les enseignants estiment que le manque de pression, favorisé par cette décision, serait l'un des facteurs expliquant la démobilisation scolaire des élèves et aussi les effectifs pléthoriques dans un système où les infrastructures font déjà défaut. De jeunes arrivants se retrouvent dans les mêmes classes que des plus vieux. Quentin De Mongaryas (2017), met en exergue cette catégorie d'élèves qui sont là pour faire du chahut, déranger les cours en empêchant ainsi aux nouveaux de se concentrer sur les explications des professeurs. Cela a d'ailleurs été mentionné par certains élèves comme une cause de leurs redoublements au collège. Parmi ces cas, nous mentionnerons ceux de Fanny et Hubert qui ont mis en avant ces classes où ils ont été confrontés aux perturbations des redoublants (alors qu'ils étaient eux-mêmes nouveaux).

Fanny : En classe de 3^{ème} c'était vraiment compliqué de suivre, comme il y avait aussi beaucoup de redoublants, on avait divisé la classe en deux parties : les nouveaux étaient d'un côté et les redoublants étaient de l'autre. Ceux qui reviennent de la 4^{ème}, il y a certaines choses qui sont nouvelles et généralement au Gabon on ne finit pas les chapitres et il y a même certains chapitres qu'on n'aborde pas donc quand on arrive en 3^{ème}, c'est nouveau pour nous (*Origine modeste, 4 redoublements...*).

Hubert : J'ai fait un parcours sans faute à l'école primaire et je suis arrivé en 6^{ème} j'avais 9, 10 ans. A cette époque-là il y avait beaucoup de grands en 6^{ème}, du coup c'était très difficile de suivre les cours et de se faire brimer par les plus âgés donc automatiquement j'ai repris. Je n'ai pas notifié ce problème à l'établissement mais je l'avais dit à ma tante chez qui je restais et elle m'avait dit d'observer au cas où ça persisterait de revenir vers elle pour qu'elle intervienne. Je me rappelle que j'étais reparti vers elle mais malheureusement ça n'a rien changé, j'ai complètement redoublé. J'ai redoublé la 6^{ème} (*Origine modeste, 3 redoublements...*).

A ce niveau, le point de vue des professeurs converge avec celui de certains élèves qui ont été confrontés à ces classes difficiles regroupant parfois plusieurs redoublants. Hormis dans certains établissements de renom, il n'y a pas de véritable politique de constitution de classe et d'affectation des élèves dans les établissements scolaires gabonais.

On se demande si une réelle évaluation du système a été effectuée avant l'adoption de cette politique parce qu'on peut noter certaines incohérences. Bien que nous ayons montré que le redoublement est un facteur de progrès limité pour les élèves en difficultés, il présente toutefois plusieurs aspects négatifs notamment au niveau des effectifs de classes, etc. La question des infrastructures scolaires nécessite donc d'être traitée avec rigueur. Au vu du taux

de redoublement élevé, le système devrait se doter de nouvelles infrastructures pour accueillir des élèves en difficultés.

Après cet examen critique de la loi favorisant l'usage massif du redoublement au Gabon, nous allons maintenant analyser la perception des enseignants sur l'attitude des élèves redoublants en classe.

II.3. Attitude des élèves redoublants

La majorité des enseignants ont mis en exergue deux types distincts d'élèves redoublants, premièrement ceux qu'ils qualifient de « *redoublants consciencieux* » et secondement ceux qu'ils qualifient de « *redoublants désinvoltes* ». Les verbatims suivants nous permettent de mieux les distinguer.

Madame A : En fait, le regard peut être mitigé. On a des élèves redoublants conscients qui se disent *“bon je n'ai pas vraiment travaillé l'année dernière il faut que je fasse mieux”*. Il y a aussi ceux qui ne comprennent pas exactement pourquoi ils reprennent la classe... Ça, c'est mon constat, on a parfois des variantes dans l'attitude des redoublants, il y a des redoublants conscients, il y a des redoublants frustrés, il y a aussi des redoublants qui viennent sans objectifs réels, juste pour être présents sans savoir s'ils veulent passer ou pas (*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté, ...*).

Madame C : J'ai eu plusieurs cas de redoublements : je peux vous dire qu'il y en a certains qui prennent conscience de leur état de redoublant qui fournissent des efforts par rapport à l'année précédente. Il y a d'autres aussi qui sont désinvoltes (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté...*).

Monsieur 7 : Il y a des redoublants qui sont conscients et ils s'adonnent au travail. Il y a d'autres qui me donnent l'impression que tout est fini pour eux, et ils sont là, juste par contrainte parentale, c'est-à-dire que s'ils restent à la maison, les parents vont les chasser (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

Ces différents propos témoignent qu'il existe deux profils distincts d'élèves redoublants notamment, ceux qui ont conscience de leur échec antérieur et qui ont le désir de changer de statut. Ils sont généralement considérés comme des cas de redoublements positifs. À l'instar de cette première catégorie, la seconde concerne ceux qui n'ont absolument pas conscience de leur échec et qui n'ont aucun désir de changer cette situation. Ces redoublants

qualifiés de « négligents », de « désinvoltes » par les enseignants sont considérés comme des cas de redoublements négatifs. Une analyse plus approfondie des caractéristiques de ces deux différents groupes nous aidera à mieux les cerner. Karl en a brièvement fait mention lors de son entretien⁵⁴.

«...On nous mettait tous dans un même lot sans savoir que certains élèves malgré les difficultés sont encore récupérables et je pense même que beaucoup d'élèves qui ont abandonné c'est parce qu'ils n'ont pas trouvé une personne assez maligne pour les comprendre, pour les recadrer... »
(*Origine aisée, 7 redoublements entre primaire et 2^{nde}*).

Ainsi, tous les élèves qui redoublent ne sont pas nécessairement voués au même destin d'échec. Ceux du premier groupe, « les consciencieux » parviennent souvent à rétablir leur scolarité et à réussir par la suite, comme l'ont démontré nos entretiens et certaines recherches cités plus haut (Broccolichi ; 2000 ; Lapointe et al, 2011 ; Berger et Francequin, 2006).

Dans certains cas, les redoublants peuvent aussi passer par les deux phases, c'est-à-dire, être désinvoltes pendant une période et par la suite prendre conscience. C'est le cas de plusieurs persévérants qui nous ont livré leurs histoires.

II.3.1. Caractéristiques des redoublants consciencieux

Lorsqu'on se réfère aux différents avis des enseignants, on remarque que les redoublants consciencieux se distinguent généralement par une attitude positive vis-à-vis d'eux-mêmes, des enseignants et des cours. Cela rejoint la catégorie des persévérants espérés (ceux qui n'ont pas connu de redoublement au primaire) que nous avons distingué parmi les bacheliers redoublants. En effet, ils manifestent généralement une bonne volonté qui se traduit par _ une meilleure estime de soi, _ la régularité en classe et _ l'interaction avec les enseignants.

Madame A : Ceux qui viennent avec l'intention de relever le niveau sont plus réactifs, ils vous montrent aussi que ce n'est pas parce que j'ai repris la classe que je n'ai pas de culture générale, donc ils réagissent, ils interviennent, ils rappellent et ils donnent les prérequis. Par exemple quand on commence le cours, ce sont ceux qui font vivre le cours, non

⁵⁴ Etude de cas 4.

seulement ça, ils reviennent sur ce qu'on a vu l'année dernière car ils se retrouvent (*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté...*)

Monsieur 5 : Ceux qui sont conscients sont plus réactifs pendant les cours, il y a de l'interaction avec les enseignants, ils sont très participatifs (...). L'année dernière par exemple, j'en avais certains dans ma classe et quand j'abordais les cours et que je ne mettais pas l'accent sur certains arguments, c'est eux qui m'interpellaient en me disant « *monsieur il y a tel argument que vous avez oublié...* ». Je les encourageais à continuer comme ça (*professeur de Sciences Economiques, 6 ans d'ancienneté...*).

Madame C : En ce qui concerne l'implication pendant les cours, ça dépend de tout un chacun: ce sont les redoublants conscients qui s'impliquent parce qu'ils veulent s'améliorer et ça se voit même parce que quand tu fais un devoir, un élève va te sortir les notions qu'il a vues l'année dernière alors que vous n'êtes même pas encore à ces chapitres, on reconnaît que c'est un redoublant (*Professeur(e) d'SVT, 5 ans d'ancienneté...*).

Les enseignants estiment que ceux qui prennent conscience de leurs lacunes suivent bien souvent le cours pour acquérir des notions et avoir une bonne assise. Cette motivation est générée par le désir d'acquérir des connaissances. Ils ne veulent pas simplement passer en classes supérieures, mais ils veulent le faire en ayant comblé leurs difficultés. C'est pourquoi le professeur de Sciences Economiques et sociales estime que cette catégorie est « la catégorie idéale » parce que l'élève lui-même est conscient de son échec et de la nécessité de se mettre au travail. C'est aussi ce qu'Hervé nous a relaté dans son récit.

Hervé : L'année qui suivait le redoublement je venais avec une mentalité de fonceur, je n'étais pas le même, mon objectif était de passer c'est pourquoi d'ailleurs je n'ai jamais fait une même classe trois fois, je passais toujours en classe supérieure après chaque redoublement (*Groupe 3 : Origine modeste, 4 redoublements...*).

Sur ce point également, l'avis des enseignants rejoint généralement les conclusions de plusieurs persévérants. Nous avons noté que le processus de leur persévérance a été sanctionné par une étape de prise de conscience et d'investissement personnel, qui découlait d'un ensemble de facteurs : le soutien (motivationnel, financier ou pédagogique) de l'entourage et le but poursuivi. L'interaction avec les enseignants a joué un rôle important, pour ne citer que ces deux cas :

Hans : Je profitais aussi pendant les cours à demander plus d'explications aux professeurs parce que j'estime qu'il n'y a pas plus sûr que l'enseignant pour t'aider en cas de difficultés, un camarade ne peut pas expliquer mieux que l'enseignant (*Origine moyenne, 3 redoublements dont 1 au lycée*).

Paul : (...) Aussi je préférais faire part de mes difficultés aux enseignants surtout lors des TD. Au niveau du lycée, j'ai beaucoup eu de relations avec les enseignants, j'ai beaucoup communiqué avec les enseignants, les professeurs et autres. A chaque fois que j'avais un souci, parfois j'allais voir les enseignants pour m'expliquer (*Origine modeste, 4 redoublements dont 1 au lycée*).

En cas de ressources familiales insuffisantes, certains élèves en difficultés se rabattent souvent chez des professeurs pour recevoir l'aide dont ils ont besoin. On déplore cependant la quasi-inexistence de travaux de recherches catégorisant les différents profils d'élèves redoublants. Les recherches existantes comparent généralement les redoublants et les non-redoublants, ce qui n'est pas du tout notre cas.

II.3.2. Caractéristiques des redoublants désinvoltes

Contrairement à la première catégorie, les redoublants désinvoltes se distinguent généralement par une attitude très négative en classe et envers les enseignants. Selon les enseignants, ce sont des élèves négligents qui se font souvent remarquer par leur absentéisme ou par leur manque de participation en classe.

Madame C : Ils adoptent une attitude de négligence et de désinvolture vis-à-vis de l'enseignant et de son cours puisqu'ils estiment déjà avoir vu ça, ils pensent qu'ils ne vont rien apprendre de plus. Il y a certains qui vont jusqu'à manquer de respect aux enseignants, j'en ai rencontré, déjà le fait de sécher un cours plusieurs fois c'est un manque de respect, c'est-à-dire qu'il n'a rien à faire et l'enseignant ni de sa matière (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté*).

Les entretiens avec les persévérants ont signalé des attitudes d'absentéisme et de non interactivité avec les enseignants au collège, mais aucune attitude de violence physique ou verbale n'ont été mentionnées. Au contraire, l'âge avancé et l'ampleur des difficultés de certains, les conduisaient presque à une autocensure. On peut donc se demander si ces cas de redoublants décrits ici ne concernent pas plutôt ceux qui sont finalement parvenus à

l'interruption des études ? Nous aurions pu avoir les idées plus claires si on avait pu interroger les multi-redoublants décrocheurs. Toutefois, nous ne tenons pas à généraliser tous les cas. L'exemple suivant le justifie.

Monsieur 5 : J'ai une élève là, elle s'appelle Estelle. Je l'attends de pied ferme ; je pense que le jour où elle va remettre les pieds dans ma classe, je vais d'abord bien la savonner au point que si elle ne pleure pas je ne vais pas m'arrêter de parler. C'était mon élève en 2nde elle était assez brillante quand elle est allée en 1^{ère} avec un autre enseignant d'économie elle se plaignait à chaque fois de ce dernier quand bien même ce professeur est reconnu comme l'un des meilleurs enseignants du Gabon M. X c'est un professionnel qui a près de 22 ans de carrière et d'ailleurs il fait partie du comité des enseignants qui rédigent les sujets du baccalauréat. Quand un tel élève vient m'expliquer que le professeur n'explique pas bien les cours je ne peux pas le croire et je me dis que c'est elle qui a un souci. Elle a raté le baccalauréat l'année dernière et depuis qu'on a commencé les cours en novembre elle s'est juste pointée deux fois en classe, vous voyez ce genre d'élève ? Là-dedans, il y a de l'inconscience, et pour couronner le tout elle ne réalise pas qu'elle a déjà eu un échec au baccalauréat et qu'elle doit se donner pour réussir cette année. C'est un peu ça malheureusement (*professeur de Sciences Economiques, 6 ans d'ancienneté...*).

Ce cas est opposé à ceux que nous avons analysé. Alors que leur inconscience du collège s'est généralement estompée au lycée, ici par contre on constate que c'est au lycée que l'inconscience va commencer à se manifester chez Estelle. On peut se demander si ce changement soudain d'attitude n'est pas influencé par certaines attitudes décourageantes d'enseignants telles que dénoncées par plusieurs persévérants ? Certaines filles interrogées par Ntsame (2021) ont déclaré avoir fui l'école à cause du harcèlement sexuel sachant qu'elles n'auraient aucune chance d'être écoutées face à leurs bourreaux. Quoi qu'il en soit, la mentalité des redoublants désinvoltes ne se reflète pas seulement à travers l'absentéisme mais également à travers leur attitude en classe. Quand ils font l'effort d'être présent en classe, cette présence passe inaperçue parce qu'ils ne participent pas au cours. Les enseignants n'hésitent pas à les qualifier de « paresseux » comme le témoignent les propos suivants : « *Ils sont là en classe, comme la plupart, ils sont assis, paresseux. Ils ne font rien (43 ans, professeur d'Histoire-Géographie, 13 ans d'ancienneté, CAPES, LJHAE* ». Ils seraient donc moins participatifs et moins actifs que les redoublants conscients. Ce qui témoignerait de leur désintérêt vis-à-vis des cours. Il poursuit en donnant l'exemple de son élève : « *j'ai un (élève) en terminale cette année ; il est assis au dernier banc, il ne parle pas* ».

Monsieur 8 : Parfois ces élèves redoublants sont pires que les autres (...) Il y en a d'autres qui vont tripler la classe sans s'améliorer. Ils ne fournissent pas d'efforts et ils ne se distinguent en rien des nouveaux. C'est un peu compliqué avec la génération d'aujourd'hui, ce sont des enfants très négligents, dispersés qui ne savent pas quelles sont leurs priorités de l'année (*Professeur d'Histoire- Géo, 13 ans d'ancienneté*).

Certains enseignants vont jusqu'à les considérer comme des ignorants.

Monsieur 7 : Les redoublants ont tendance à marquer leurs tares par leurs réponses. La semaine passée par exemple, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : "Où se trouve Yalta?", un élève me répond que "Yalta se trouve au Sénégal". Un cours qu'on voit depuis le début d'année jusqu'en février, et que font les autres élèves ? Ils se mettent à rire. Je leur ai demandé la raison de leur rire, "*quand vous rigolez, c'est pour l'encourager dans sa bêtise où pour le corriger?*". C'est généralement comme ça qu'ils agissent, ils profitent de leur ignorance pour amuser la galerie mais en vrai c'est pour perturber le cours (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

Les travaux de Quentin De Mongaryas (2017) que nous avons mentionnés plus haut ont permis de comprendre que l'attitude des élèves pendant les cours est souvent influencée par leurs perceptions de l'enseignant. Quand les élèves se sentent ennuyé par le cours, certains vont chahuter ou déranger pour emmerder l'enseignant ou encore juste pour se faire virer du cours. Cette attitude serait le moyen que les élèves trouvent pour se rebeller et exprimer leur mécontentement face à l'autorité des enseignants. C'est ce que Bella a exprimé dans ces propos :

Bella : Parfois par exemple je n'ai pas envie de faire le cours mais le professeur insiste sur le fait qu'on doit rester en classe donc du coup vaut mieux je perturbe et il me fait sortir. (*Groupe 4 : origine modeste, 3 redoublements...*).

II.4. Age comme facteur de distinction des redoublants

Selon les enseignants, l'un des facteurs qui permet également de distinguer les redoublants consciencieux des désinvoltes est l'âge.

Monsieur 7 : Surtout en terminale, les redoublants plus âgés affirment leur identité, ils prennent des airs et se disent qu'on ne peut rien leur faire. Les autres qui ont 15, 16 ans sont plus conscients. Ce sont ces vieux

redoublants qui perturbent généralement les cours. Du point de vue disciplinaire, les jeunes redoublants sont totalement effacés (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

Monsieur 6 : La différence que j'observe parmi les redoublants concerne d'abord l'âge. Plus le redoublant est jeune, plus il est réceptif, il a tendance à se donner dans le travail, il est tranquille, il ne dérange pas. Maintenant le véritable problème c'est avec les autres qui non plus l'âge pour être dans la classe et qui ont redoublé plusieurs fois, ils s'opposent au redoublement, voilà pourquoi ils changent d'établissements à chaque fois (*professeur de Mathématiques, 15 ans d'ancienneté...*).

L'âge apparaît donc comme un facteur très important pour distinguer les différents types de redoublants. Selon les propos des enseignants, on peut constater que plus le redoublant est jeune, plus il est réceptif, et contrairement, plus ils sont âgés, plus ils sont désinvoltes et moins réceptifs. Il semblerait donc par déduction que les élèves se sentent plus intimidés quand l'enseignant en face est plus âgé, mais quand il s'agit d'un plus jeune, les redoublants (les plus âgés) ont du mal à accepter cette autorité. A ce sujet, on peut se rappeler de notre propre expérience en terminale. On avait deux enseignants stagiaires en cours d'Histoire-Géographie qui étaient assez jeunes (26 ans) tandis que dans la salle il y avait des élèves de plus de 26 ans. Ces redoublants, qui avaient vraiment du mal à se soumettre à leur autorité. Selon notre expérience d'ex-lycéenne, deux cas ont été observés, soit ils sont devenus très proches des enseignants étant presque de la même génération, soit au contraire, ils se sont opposés aux enseignants qu'ils considéraient en quelque sorte comme leurs rivaux. D. Hunter Gehlbach, professeur associé à la Harvard University Graduate School of Education et directeur de recherche à Panorama Education, a conduit une étude visant à illustrer de quelle manière les similitudes peuvent être mises à profit pour améliorer les relations professeurs-élèves dans les écoles secondaires. 315 élèves de 9^{ème} année (l'équivalent de la 3^{ème} secondaire au Québec) et 25 de leurs enseignants ont répondu à un sondage qui visait à connaître leurs intérêts et opinions sur divers sujets. Les résultats ont montré que lorsque les enseignants savaient que des éléments communs les unissaient à leurs élèves, leurs relations vis-à-vis de ces derniers s'amélioraient (CTRQ⁵⁵, 2014). Ainsi, l'âge peut être considéré comme un facteur d'amélioration ou de dégradation des relations entre professeurs et élèves.

⁵⁵ Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

III. Rapport aux élèves redoublants

Dans cette partie, il s'agit d'analyser la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves redoublants dans la salle de classe. Le rapport aux enseignants et enseignantes joue un rôle important sur l'attitude des élèves. « *Par ailleurs, la qualité des relations entre élèves et enseignants, outre le fait qu'elle favorise un climat scolaire propice aux apprentissages (motivation, adaptation scolaire) constituerait également un facteur de protection contre l'échec scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés à l'école* » (Fallu et Janosz, 2003, cité Veyrac et Blanc, 2015). Dans leur analyse de la relation professeurs/élèves, elles ont ressorti trois stratégies principales utilisées par les professeurs envers les élèves. La première est la *stratégie de déstabilisation-humiliation* : plusieurs enseignants perçoivent comme une utilité, et une efficacité de dénigrer, railler certains élèves, parce que cela constituerait un instrument de régulation et de gestion de la classe. La seconde est la *stratégie d'instrumentalisation* d'élèves moteurs pour aider d'autres élèves, c'est-à-dire, demander aux élèves qui ont de meilleures capacités d'épauler ceux qui sont en difficultés. La dernière, est la *stratégie de non-prise en charge*, c'est-à-dire renoncer à la prise en charge de l'apprentissage de certains élèves, notamment les absentéistes, les perturbateurs, etc. Quid des enseignants interrogés ?

III.1. Des enseignants qui allient "souplesse" et "rigueur" pour gérer les redoublants

Pour aborder les élèves redoublants, il semble que les enseignants interrogés adoptent souvent des pédagogies différentes en fonction de leur genre.

En ce qui concerne les hommes, il ressort que certains s'efforcent à la fois d'être proches des élèves tout en restant assez strictes pour ces derniers à travailler.

Monsieur 5 : Je suis un enseignant qui brise la barrière entre élèves et enseignants, c'est un de mes enseignants qui me l'a appris, elle disait « *un élève qui a en face de lui un enseignant s'exprimera mais, un élève qui a en face de lui un enseignant, un pédagogue et un aîné s'exprimera beaucoup mieux (...)* Quand les élèves connaissent déjà votre rigueur et votre manière de travailler ils n'auront pas de souci. Moi je rigole beaucoup mais quand il s'agit de travailler on se met au travail. Si tu ne travailles pas je te mets 02 en rigolant (*professeur de Sciences Economiques, 6 ans d'ancienneté...*).

Monsieur 8 : On doit imposer le respect à ces élèves, c'est-à-dire, au même moment, je peux rire avec eux, au même moment, je peux le sanctionner s'ils se comportent mal. Donc on joue en même temps avec la rigueur et la souplesse (*professeur d'Histoire-Géo, 13 ans d'ancienneté...*).

Certains enseignants optent pour une rigueur extrême et vont jusqu'à utiliser des menaces pour maintenir le calme et la discipline pendant les cours.

Monsieur 6 : Les redoublants qui sont vieux perturbent les cours : ils ne veulent pas que les autres apprennent, ils ne veulent pas que les autres réussissent donc ils vont les emmerder et se faire remarquer négativement et comme nous les enseignants, on n'a pas la possibilité de les frapper ni de les chasser définitivement, on essaie de trouver des stratégies pour qu'ils ne dérangent pas la classe. Quand je suis confronté à ces cas, je les remets rapidement à leurs places, d'ailleurs dès le début de l'année quand j'arrive je le mets déjà en garde, je leur dis « *Moi M. Mathématiques je suis ceinture noire 3 damnes de karaté, donc si vous me perturber Je vous règle votre compte à l'extérieur de l'établissement* » on est obligé de partir par des menaces, on fait tout pour les isoler et qu'ils ne perturbent pas vu que c'est nous les enseignants. S'ils persistent à perturber, soit je les mets dehors soit je les mets en quarantaine⁵⁶ (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

En ce qui concerne les enseignants femmes, on constate qu'elles sont beaucoup plus compréhensives et maternelles avec ces derniers : ce qui fait énormément la différence dans la salle de classe et empêche certains écarts de conduite. Dans ce sens, les professeures d'SVT et de Français témoignent respectivement :

Madame C : Ce qu'on doit faire, c'est d'amener les enfants à mettre l'école en priorité dans leur vie et que peu importe les difficultés qu'ils traversent, ils doivent se dire que c'est l'école qui les sortira de ces difficultés. Il y a par exemple des filles ici que je connais qui ont redoublé deux, trois fois, elles m'appellent même souvent maman : Il y a une qui a fait trois fois la 3^{ème} et les autres ont fait deux fois la 3^{ème} aujourd'hui elles sont en 1^{ère} (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté...*).

Madame A : Moi je ne rencontre personnellement pas de problème, je ne dirais pas que je suis charismatique mais je me dis quand je rentre dans la salle de classe que ce sont des élèves, des enfants : je ne m'attarde pas trop sur leur comportement, même si je sais que c'est pour me titiller, je me dis

⁵⁶ Renvoie à l'isolement au fond de la classe de certains élèves auxquels les enseignants ne prêtent plus aucune attention.

qu'ils veulent juste voir ma capacité à supporter, à les accepter, à les maîtriser (*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

La première chose qu'on constate entre les propos des enseignants et ceux des enseignantes est le langage utilisé. Ces dernières utilisent l'expression « enfants » pour qualifier les élèves. On retrouve dans ces discours une fibre beaucoup plus maternelle, compréhensive ou même empathique qui est assez absente chez les hommes. Une analyse du ministère sur les pratiques enseignantes au Niger (MEN, UNICEF, 2019) a mis cette question du genre en exergue. En effet, les résultats ont permis de démontrer que le fait d'être enseigné par une femme augmenterait la probabilité de réussite scolaire. Ainsi, les enseignantes nigériennes ont des indices didactiques plus élevés que les hommes.

Les propos de certains persévérants ont également mis en exergue ce constat :

Fiona : Les enseignants nous connaissent, ils savent qu'on est distrait ou négligent. Surtout les professeurs femmes, elles vont te gronder comme si c'était ta maman "*tu penses que la vie est un jeu? Tu suis les autres dans leurs mauvaises choses alors que tu n'es pas bête*" (*Origine modeste, 3 redoublements...*).

Il ressort ainsi que le facteur « sexe de l'enseignant » peut avoir un incident sur le rendement scolaire des élèves.

III.2. Des enseignants qui ne font aucune différence entre les élèves redoublants et les nouveaux

Les pages précédentes nous ont permis de comprendre que les professeurs se retrouvent souvent dans l'incapacité d'accorder aux élèves un traitement particulier du fait de leur nombre élevé. Ces conditions de scolarisation assez difficiles poussent alors les enseignants à mettre tous les élèves (nouveaux et anciens) au même pied d'égalité.

Madame B : Pendant les cours je ne m'implique pas plus avec les redoublants au détriment des autres : on a tellement d'élèves à gérer qu'on ne peut pas se concentrer sur certains, ça ne va pas aller quand on a des effectifs de 50, 60 voire 70 élèves par classe, c'est compliqué (*professeur de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté...*).

Une autre raison qui empêche aux enseignants de faire une différence dans le traitement des élèves serait la non-implication de certains redoublants, qui font une sorte de

déni de leur statut. Selon la plupart des enseignants, certains présentent parfois plus de lacunes que les nouveaux, alors qu'ils auraient étudié ces notions l'année précédente. Les professeurs n'ont donc d'autre choix que de les traiter comme des nouveaux.

Madame 1 : Ce sont tous des élèves qui se retrouvent dans une même classe, il n'y a pas de traitement spécial car c'est à croire qu'on connaît qui est redoublant et qui est nouveau. Moi je me dis que l'enseignant n'est pas là pour savoir ce que les élèves ont vu ou non l'année dernière. On se met dans la tête que tous viennent de regagner cette classe, qu'ils soient redoublants, qu'ils soient nouveaux. On se met nous-mêmes en retard si on s'attarde à demander ce qui a été vu l'année passée car l'élève ne te dira jamais qu'il a déjà vu quelque chose. Moi je prends l'exemple des élèves que j'ai tenu l'année dernière et qui se retrouvent dans la même classe étant encore perdus comme les nouveaux. Pourtant ce sont des préalables qui ont été vus, c'est des notions qu'on a exploitées, pour eux ils n'ont jamais fait ça. C'est pourquoi, on dit que l'enseignement, la pédagogie, c'est la redite (*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

Madame B : Je ne fais pas de distinction entre les élèves, il n'y a pas de différence entre les redoublants et les nouveaux. Quelquefois je peux taquiner les redoublants en leur disant “ bon les redoublants on a vu ça, on a dit quoi par rapport à ce chapitre l'année dernière” mais finalement ça ne sert à rien puisqu'ils font toujours comme s'ils n'avaient rien vu, donc je traite tout le monde au même pied d'égalité (*professeur(e) de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté...*).

L'engagement dans l'action, la répétition des actions, la nécessité de créer des relations viables avec tous les élèves semblent être autant de caractéristiques du travail de ces enseignants. Contrairement à la stratégie 3 de Veyrac et Blanc (2015, cf. p.312), à savoir, *la non-prise en charge de l'apprentissage de certains élèves (absentéistes, perturbateurs, etc.)* on constate que les enseignants interrogés ne laissent pas les redoublants se débrouiller seuls malgré que ces derniers ne démontrent pas tous une grande implication. Ils s'efforcent au contraire de revenir sur les mêmes notions pour offrir à tous, nouveaux et redoublants, les mêmes chances de réussite.

III.3. Des enseignants qui donnent des conseils aux redoublants

Pour encourager les redoublants à fournir plus d'efforts, certains enseignants leur prodiguent des conseils. Le professeur d'Anglais par exemple nous a expliqué qu'il encourage

toujours ses élèves à recommencer tout à zéro. De même, il prend toujours le temps de partager son expérience personnelle à ses différentes classes. Il nous partage ici l'histoire d'une élève qui a changé d'attitude après avoir écouté son témoignage.

Monsieur 4 : J'ai une élève cette année qui passe en 1^{ère} : elle ne savait pas qu'elle devait passer en 1^{ère} mais j'étais son professeur principal et je ne vous le cache pas, j'ai dû ajouter un petit point pour qu'elle ait 10 et qu'elle passe en classe supérieure ; et du coup elle a changé complètement. Elle m'a dit *“monsieur vous savez à cause de qui j'ai changé ? à cause de vous”* Elle m'a dit *“parce que vous nous avez fait votre propre témoignage, comment vous mangiez dans les poubelles, les difficultés que vous avez rencontrées toute la classe a pleuré et monsieur j'ai dit que si c'est comme ça, moi aussi je peux réussir”*. Alors qu'avant elle blaguait, pendant qu'on était au cours, elle était au portail avec son téléphone, cette année ça a totalement changé. Parfois avec certains élèves, il faut être pédagogue, être attentif, il faut observer : un professeur doit observer certains élèves particulièrement, un petit conseil peut transformer toute une vie... voilà (*professeur d'Allemand et d'Anglais, 20 ans d'ancienneté...*).

Le témoignage de persévérance et de réussite de cet enseignant (en dépit de la grande précarité qui le poussait à se nourrir dans des poubelles) a été un facteur de motivation et de persévérance pour son élève. Comme certains cas de bacheliers redoublants l'ont démontré, la réussite scolaire d'un proche peut influencer sur la persévérance des élèves. C'est exactement ce que Marc (étude de cas n°3) nous a relaté.

Marc : Les conseils des enseignants ont également joué un rôle. Depuis que je suis arrivé ici en classe de 2^{nde} S, les enseignants que j'ai croisés, ce sont généralement ceux qui sont passés par des difficultés. Et quand ils nous font cours, ils prennent souvent le temps de nous raconter leurs histoires, de nous montrer comment vivre, comment réussir et moi je tire vraiment une leçon de cela (*Origine modeste, 6 redoublements*).

Les encouragements de ses enseignants l'ont également motivé à persévérer tout comme ces derniers avaient eux-mêmes persévéré. Ce type d'enseignant est comme un miroir qui permet à l'élève de se projeter vers un meilleur avenir.

III.4. Stratégies utilisées pour stimuler les élèves

Pour stimuler les élèves redoublants à travailler et à participer au cours, les enseignants mettent souvent en place des stratégies diverses :

Madame B : Pour essayer de les aider, je suis obligée d'interroger. Je désigne l'élève si je pose une question et que j'observe qu'il n'y a pas beaucoup de participants et que ce sont les mêmes personnes qui répondent : je désigne celui qui ne lève pas le doigt (*professeure de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

Madame C : Pour pousser les élèves à s'impliquer pendant le cours, j'interroge tout le monde, pas seulement ceux qui lèvent le doigt mais tout le monde. J'emmène tout le monde à participer (*professeure de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté...*).

Madame D : Pour les aider à mieux s'impliquer, on leur apporte une attention particulière comme par exemple, on vise les plus faibles et on les interroge le plus souvent pour les tenir éveillés par rapport au cours (*Discipline non renseignée, 22 ans d'ancienneté...*).

Monsieur 8 : [Rire] Ils sont paresseux, ils ne s'impliquent pas. Ils attendent le baccalauréat. Quand ils sont en classe, c'est toi qui poses les questions et c'est toi qui réponds. Il faut donc trouver un moyen pour les faire travailler, c'est ma stratégie. A mon cours comme je leur dis souvent, tout le monde parle même-si ça me prend du temps : j'interroge un à un, ce ne sont pas des secrétaires pour seulement écrire ce que je dis (*Professeur d'Histoire-Géo, 13 ans d'ancienneté...*).

Certains enseignants mettent les redoublants et même tous les élèves en face de leur propre travail. C'est-à-dire qu'ils ne se contentent pas de dispenser les cours aux élèves : ils donnent l'occasion aux élèves de produire leurs activités (exercices d'applications, dissertation, etc).

Monsieur 1 : Pour pousser les élèves à travailler, j'ai une technique que j'utilise souvent, pendant qu'on avance dans le cours, je fais en même temps des exercices d'application. Des fois, je peux arrêter le cours pendant toute une semaine et on ne fait que des exercices, je donne des exercices à faire à la maison (*professeur de Sciences physique, 26 ans d'ancienneté...*).

Madame A : Pour le travail avec les élèves, j'opte beaucoup plus pour les ateliers car ça permet qu'ils fassent eux-mêmes leurs productions au lieu

d'imposer des introductions ou des conclusions types. En plus ça permet une interaction, qui fait que quand un élève présente sa production toute la classe peut réagir. Ça permet de mieux voir s'ils comprennent ce qu'on fait en classe et s'ils peuvent l'appliquer lors de l'examen, c'est pourquoi je préfère faire des ateliers (*professeure de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

Le professeur de SVT nous a expliqué qu'en plus de faire participer tous les élèves, après chaque trimestre, surtout le premier trimestre, elle demande aux élèves de faire une critique de son cours, notamment sur leurs ressentis, leurs préoccupations, leurs difficultés et leurs attentes pour le deuxième trimestre. Les réponses anonymes des élèves lui permettent ainsi d'aborder sa classe en fonction des préoccupations de chaque élève.

Madame C : De retour en classe j'ai demandé aux élèves d'écrire. Ils ont écrit : « *madame ce n'est pas vous le problème, vous expliquez très bien mais moi j'ai déjà mis une croix sur les mathématiques car c'est trop difficile, etc.* ». J'ai classé et j'ai pris un temps de discussion avec chaque groupe, point par point. Ceux qui se sont plaints de la rigueur, je leur ai expliqué que la rigueur est importante pour réussir, sans rigueur on ne peut pas réussir donc je ne peux pas la changer. Ainsi pendant les cours je repérais déjà vite ceux qui s'ennuyaient et qui n'attendaient que la fin du cours pour rentrer et c'est justement ceux-là que j'envoyais le plus au tableau pour faire des exercices. Beaucoup se sont en sortis comme ça, la preuve est que l'année suivante c'est même un d'eux qui était venu me remercier « *merci Madame parce que si ce n'était pas vous, je n'aurais pas pu remonter la pente parce que moi et les mathématiques c'était...* ». Il est passé en 3^{ème}, il comprenait déjà bien les mathématiques, ça m'a motivée aussi à garder cette méthode (*professeur(e) de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté...*).

Le professeur d'Histoire-Géographie, quant à lui, estime qu'il faut pousser un élève à davantage travailler en mettant en doute ses capacités. Cette pédagogie serait inspirée de son enseignant, l'ancien recteur de l'UOB, M. X. Quand ils étaient en tronc commun de Licence, nous a-t-il raconté, ils ne recevaient que des insultes du genre “*vous êtes des ignares*”, “*vous ne connaissez rien*”, “*vous ne pouvez même pas tenir une discussion avec un étudiant camerounais*”. Toute l'année ce n'était que ça mais, à la fin, toute la classe étant passée en maîtrise, l'enseignant est venu les féliciter. Depuis lors, il a adopté cette méthode, il explique :

Madame B : C'est peut-être une erreur pédagogique de ma part, mais je pense que pour les inciter à s'impliquer pendant le cours : il faut leur donner l'impression qu'ils ne comprennent rien. En le faisant, j'attends

qu'ils me prouvent le contraire de ce que j'avance (...) Il y a de cela trois ans, un élève m'a dit ceci: "*M. vous m'avez négligé tout le long de l'année, maintenant je passe. C'est pour vous montrer que je ne suis pas ce que vous pensiez*". Je lui ai répondu que c'est ce que j'attendais exactement de lui (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

On peut remarquer certains propos d'enseignants assez durs. Ces propos nous ramènent aux travaux (Demba et Bernard, 2016) sur les pédagogies humiliantes au Gabon et au Cameroun. Ces systèmes auraient des pratiques pédagogiques qui rabaissent les élèves, les poussant ainsi à moins s'investir. Les expériences d'échec de Rachel, tant à l'école primaire qu'au secondaire, ainsi qu'à sa démobilisation dans certaines disciplines du secondaire auraient été causées par des injures de certains professeurs, telles « *vous ne foutez rien, vous êtes des bons à rien* » ou « *si tu n'arrives pas à apprendre, c'est parce que tu es bête, tu n'as rien dans la tête* » ou encore « *toi tu as écrit telle bêtise...* Bella nous a également relaté un épisode d'humiliation du même genre qui l'aurait poussée à s'absenter de l'école pendant un mois.

Bella : Ma première année de 6^{ème} au collège Mabignath, j'étais un peu désorientée parce qu'un enseignant m'avait choquée. Je me rappelle : j'ai fait un mois, je ne parlais pas à l'école à cause de ça, il m'avait vexée et moi j'étais une élève timide. Je n'aimais pas aller au tableau, j'avais du mal à parler avec les autres et ce jour j'ai pris mon courage j'ai répondu à une question et lui qu'est-ce qu'il a fait? Il m'a directement traité de bête devant tout le monde j'ai eu honte donc ça m'avait frustrée et je ne voulais plus repartir à l'école (*Origine modeste, 3 redoublements au collège uniquement*).

Sans tirer de conclusions généralisantes, on se rend compte qu'il y aurait un conflit de valeurs entre professeurs et élèves. Par leur autorité, les enseignants pensent inciter les élèves à fournir plus d'efforts alors que ces derniers le ressentent comme une agression et même une stigmatisation vis-à-vis des autres. Si cette attitude semble motiver certains élèves, d'autres par contre finissent par véritablement se considérer comme des nuls et ne fournissent plus d'efforts tels que Marine (étude de cas 1) ou encore Karl (étude de cas 4).

Karl : Les professeurs ont cette habitude là que quand tu poses une question en classe et surtout que tu es redoublant il va te dire "*tu es redoublant et tu ne connais pas ça*". Ce genre de jugement te refroidit, même si tu as des difficultés tu ne peux plus lever le doigt (*Origine aisée, 7 redoublements.*).

IV. Point de vue des enseignants sur la démobilisation des élèves au Gabon⁵⁷

IV.1. Importance juste de la « note »

Les enseignants remettent généralement en cause la baisse de mobilisation chez plusieurs élèves. Selon eux, ces derniers ne désirent plus acquérir des connaissances, la seule chose qui les motive c'est d'être promu (passage en classe supérieure, obtention d'un examen) cela est d'autant plus fréquent depuis la décision de ne plus exclure les élèves pour motif de travail insuffisant.

Monsieur 1 : Il y a encore un problème, le constat général c'est que les élèves n'apprennent que pour la note, c'est juste pour une circonstance et une fois que le cours est fini ils oublient tout. Alors que la science ce n'est pas ça, c'est une continuité et ils ont toujours un refrain *“Non on n'a jamais vus ça”* (professeur de Sciences physique, 26 ans d'ancienneté...).

Le professeur de Mathématiques présente quelques stratégies employées par les élèves pour parvenir à leurs fins.

Monsieur 6 : Pendant les cours ils ne sont pas réceptifs, à la fin du trimestre quand les résultats sont mauvais, ils courent derrière moi « *monsieur, monsieur....* ». Exemple, celui-là c'est le chef de classe d'une 1^{ère} ; le dernier devoir, il n'a pas rendu sa copie et maintenant il m'accuse d'avoir perdu sa copie malheureusement lors de ce devoir je n'avais pas eu le temps de compter le nombre d'élèves et le nombre de copies pour justifier ce zéro. Il était là pendant l'évaluation et il a fait semblant de composer, seulement à la fin il ne m'a pas remis la copie : ils sont tellement nombreux que c'est difficile de surveiller chaque élève ; étant donné qu'il ne comprend pas la matière il use de stratégies pour la valider. C'est le genre d'élèves comme ça (professeur de Mathématiques, 15 ans d'ancienneté...).

Ces propos témoignent que certains élèves seraient même comptés comme des non-redoublants alors qu'ils n'ont pas de bases solides, simplement qu'ils refusent de redoubler et sont prêts à tout pour obtenir la moyenne nécessaire pour passer.

Madame C : Certains même, passent en classe supérieure par des “pistons” (aller gratter la tête chez des enseignants pour obtenir des bonus)

⁵⁷ Pour plus d'objectivité, on a choisi de parler de démobilisation scolaire de la part des élèves plutôt que de « baisse du niveau ». Bien que ça fasse débat, l'absence d'études scientifiques sur la baisse du niveau dans l'école gabonaise, ne nous permet pas cependant d'analyser cette thèse de manière objective.

après on arrive, les élèves ont du mal à s'exprimer, ils n'arrivent même pas à rédiger une phrase correctement (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté...*).

Ces nouvelles pratiques adoptées par les élèves remettent en cause leur véritable niveau de même que le rôle du redoublement. Ainsi, ceux qui doivent réellement redoubler parviennent en classes supérieures (sans combler leurs difficultés antérieures) par des stratégies peu recommandables. Ce facteur pourrait expliquer l'aggravation de difficultés chez certains élèves. Peut-on vraiment s'en étonner alors que le système ne fournit pas aux uns et aux autres des conditions adéquates ?

IV.2. « Faux succès » et « faux échecs »

Le professeur d'Espagnol est le seul qui a remis en cause la pratique du redoublement dans le système éducatif gabonais, comme une sanction justifiant l'insuffisance d'acquis de certains élèves et comme un temps et une occasion supplémentaire de progresser. Selon lui, le plus important serait de revoir le système d'évaluation et les modes de passage. Les effectifs pléthoriques que l'on rencontre actuellement dans le système éducatif ne permettent pas aux enseignants d'évaluer le vrai niveau d'acquis des élèves, ce qui entraîne parfois ce qu'il appelle "des faux succès" et "des faux échecs". Cela rejoint les propos précédents.

Monsieur 3 : Quelqu'un peut tricher et bien s'en sortir, c'est ça le faux succès et le bon élève qui a tout compris peut faire un faux pas dans une matière ou lors d'une évaluation et passer à côté du passage, pour moi c'est un faux échec parce que ses compétences lui permettent d'aller en classe supérieure : il n'est pas nul, il a juste fait un faux pas. Alors que l'autre qui a triché, ses compétences ne le lui permettent pas (*professeur d'Espagnol, 25 ans d'ancienneté...*).

Ces propos suggèrent que les notes des élèves ne sont pas toujours le reflet du niveau de leurs acquis. Plus haut, nous avons vu que les redoublants conscients s'impliquaient généralement dans l'optique de combler leurs lacunes. On peut alors conclure que ces cas concernent des redoublants inconscients ou encore certains nouveaux qui passent en classes supérieures sans véritablement acquérir de bases solides. Bien que les enseignants ne pointent du doigt qu'aux élèves, certains travaux cependant mettent en exergue le rôle des enseignants dans ce processus de démobilitation scolaire. (Demba, 2012), révèle certaines pratiques dénoncées par plusieurs jeunes gabonais, notamment Rodrigue. Il déclare : « *Aujourd'hui*

pour gagner un concours, pour gagner un examen, il faut corrompre les gens de l'administration et les professeurs. Si tu as déjà fait la corruption, l'enfant peut passer, mais tu as rendu un mauvais service à l'enfant. Demain, après-demain, quand il va se retrouver dans les classes de terminale ou à l'université, il va répéter les classes pendant plusieurs fois, pourquoi ? Parce qu'il ne mérite pas d'être là ». Ces pratiques constituent l'une des sources de l'échec scolaire. L'étude de cas de Karl a d'ailleurs mis en évidence le manque d'éthique de certains enseignants qui n'hésitent pas à échanger de bonnes notes pour des sommes d'argent.

Karl : Je me rappelle de mon professeur de physique qui m'a beaucoup marqué négativement, il vendait des notes et pour avoir la moyenne dans sa matière il fallait payer (*Origine aisée, 7 redoublements...*).

Ainsi, le point de vue des uns et des autres semble donc varier en fonction de leur position. Selon les enseignants, certains élèves gabonais sont devenus des partisans du moindre effort : ils ne visent plus l'excellence, la connaissance mais simplement la réalisation de leur but final peu importe le moyen utilisé, comme l'affirme le célèbre adage machiavélique : « La fin justifie les moyens ». Mais certains propos d'élèves laissent penser que cette attitude serait en partie la résultante de certaines pratiques enseignantes.

IV.3. Trouver d'autres alternatives que l'école

Certains enseignants notamment de Mathématiques critiquent le fait que des élèves multi-redoublants qui ont déjà un âge avancé persistent à rester scolariser dans l'enseignement général au lieu de chercher d'autres voies de réussite dans le professionnel. Il impute ce tort à une mentalité erronée inculquée par les générations passées, à savoir que la personne respectable est celle qui travaille dans un bureau et que les autres sont inférieures. Il explique : « *Ils essaient de s'identifier à eux comme ça sonne bien " je pars au bureau" même si on n'a rien dans la tête* ».

Monsieur 6 : Je connais un en 1^{ère} qui a 30 ans, franchement qu'est-ce qu'un élève de 30 ans fait en 1^{ère} ? Il a sûrement une femme à la maison, des enfants aussi, il continue quand même à porter la tenue au lieu d'aller travailler (*professeur de Mathématiques, 15 ans d'ancienneté...*).

Il présente donc la nécessité de trouver d'autres alternatives pour aider ces redoublants à avoir une situation professionnelle stable.

Monsieur 6 : Moi je leur dis souvent : « *la réussite ne dépend pas seulement de l'école* ». Mon aîné, par exemple, a arrêté ses études en 2^{nde}, aujourd'hui il a très bien réussi, il est propriétaire de plusieurs cités. Il s'est lancé dans la vente, il vendait tout (des terrains, des voitures) il a même failli aller en prison. Ensuite, il a créé son entreprise et voilà comment il a réussi. Dans la vie il n'y a pas que l'école pour réussir, c'est ce que j'essaie de dire aux enfants. Malgré mes nombreux diplômes, il est plus à l'aise que moi. Que voulez-vous ? Tous les élèves ne comprennent pas que dans cette vie, on peut réussir par plusieurs moyens autres que l'école. *Ces vieux redoublants parlent d'endurance : ils disent qu'ils veulent au moins obtenir le baccalauréat pour travailler, aller à la police où autre chose.* Ils pensent vraiment qu'il n'y a rien d'autre que la fonction publique alors qu'ils peuvent aller cultiver des tomates, de la salade (*Idem.*)

Cette idée est soutenue par un des persévérants interviewés.

Ben : j'ai une mentalité un peu particulière, c'est que je ne vois pas l'école comme un moyen pour me faire de l'argent c'est le problème de tous les Gabonais... il pense que c'est la somme des diplômes qui fera de lui quelqu'un de riche alors que c'est la connaissance qu'il a eue qu'il doit chercher à positionner, à investir quelque part... Je ne pense pas que c'est par l'école que je serai quelqu'un, tout ne se résume pas dans l'école et voilà je cultive l'idée de l'entrepreneuriat (*Origine moyenne, 3 redoublements...*).

Ces propos corroborent avec les propos des bacheliers interrogés, qui nous ont permis de comprendre qu'ils persévéraient pour s'assurer un boulot stable. Cette mentalité influencerait donc la société gabonaise, à savoir qu'on ne peut pas réussir sa vie si on n'a pas réussi ses études. Déjà en 1986, Zérroulou démontrait que les familles algériennes immigrées en France se mobilisaient pour que leurs enfants réussissent à l'école parce qu'elles ne voyaient pas d'autres moyens de réussir leur vie. La réussite scolaire était pour elles synonyme de réussite sociale. De même, que ce soit Terrail (1990), Thin (1998), Pallaouec (2010), ces différentes recherches ont démontré que les familles populaires investissent l'école comme moyen de changement social. Cette mentalité est encore le propre des familles populaires au Gabon comme l'indiquent les caractéristiques de notre échantillon. Mais dans une société qui n'offre pas beaucoup d'opportunités aux jeunes, peut-on vraiment avoir d'autres espérances de réussite ?

Conclusion

L'analyse du point de vue de ces enseignants a permis de constater que dans bien de cas, élèves et professeurs décrivent des réalités convergentes concernant les conditions de scolarisation, le vécu dans la salle de classe, l'attitude des professeurs et des élèves, etc. Toutefois, on peut également observer un conflit d'opinion car l'interprétation ou le sens que chaque groupe y attribue est divergent.

D'abord, en ce qui concerne les effectifs pléthoriques les enseignants estiment que le surpeuplement des classes ne leur permet pas souvent d'identifier précisément les difficultés de leurs élèves et de les réguler. Dans ce cas, le redoublement apparaît donc pour eux comme la seule possibilité de permettre aux élèves de progresser en leur accordant un temps supplémentaire de scolarisation. Mais ils remettent néanmoins en cause son usage illimité qui pour eux, finit par créer une sorte de démobilisation chez certains élèves (qui ne sentent plus la pression de fournir des efforts et préfèrent redoubler de classe en classe). Certains enseignants sont ainsi poussés à adopter des attitudes décourageantes voire rabaissantes qui auraient pour but de créer un effet revers (les motiver à prouver leurs capacités). Alors que les élèves vivent généralement ces attitudes comme de véritables humiliations, ces enseignants adeptes le considèrent par contre comme un mal nécessaire pour stimuler certains élèves.

Ensuite en ce qui concerne l'attitude des élèves redoublants, les enseignants ont dénoncé certaines négligences d'élèves qui s'absentent ou qui dérangent souvent les cours. Alors que les enseignants les considèrent comme des redoublants qui n'ont aucune conscience de leur avenir, les propos des élèves que nous avons interrogés démontraient que c'est souvent l'attitude des enseignants (propos humiliants, désintérêt face à leurs difficultés, etc) qui ne les motivent plus à venir en classe ou les incitent souvent à se rebeller. On a pu observer que généralement ce sont les professeurs « hommes » qui adoptent ce type de pédagogie assez dure, alors que les femmes sont généralement plus empathiques et douces (comme de rare cas d'élèves l'ont aussi mentionné).

Enfin, en ce qui concerne le rôle des enseignants dans la persévérance des redoublants, hormis la première catégorie de professeurs cités, on peut aussi retrouver une autre catégorie qui offre un véritable soutien moral aux élèves à travers des conseils, des encouragements pratiques. Dans ce cas, élèves et professeurs nous ont fait constater que ce soutien a été une source de grande motivation pour certains cas de persévérants.

Conclusion générale

Le redoublement scolaire occupe une place centrale dans le système éducatif gabonais où il apparaît encore comme la seule alternative permettant aux élèves de combler leurs difficultés. A partir de nos constats d'étude en master, appuyés par certaines recherches qui mettent en exergue la situation de retard scolaire chez des élèves gabonais (Akoué, 2007 ; Nguema Endamne, 2011 ; Demongaryas, 2014 ; Demba, 2015 ; Matari, 2020) ainsi que différentes analyses sur les parcours d'élèves redoublants en France (Broccolichi, 2000 ; Berger et Francequin, 2006) nous avons entrepris une enquête centrée sur la persévérance de lycéens multi-redoublants jusqu'à leur réussite au baccalauréat, dans un contexte gabonais où les redoublements sont particulièrement fréquents pour des raisons diverses. A partir d'entretiens réalisés essentiellement au sein de trois grandes universités gabonaises (UOB, USS, AUM), nous nous sommes particulièrement intéressée au vécu subjectif d'élèves qui ont redoublé au minimum trois fois (et jusqu'à 12 selon les parcours retenus) avant d'obtenir un baccalauréat général.

A défaut d'avoir eu accès aux dossiers scolaires pour connaître le détail et l'ampleur des difficultés, ces récits nous ont donné l'indice des classes redoublées, voire triplées, en sachant qu'au Gabon le passage en classe supérieure nécessite d'obtenir au moins 10 sur 20 de moyenne sur l'ensemble des disciplines évaluées. Cela nous a permis d'opérer la distinction entre des phases de persévérance associées à des progrès limités (dans le cas de redoublements répétés mais généralement sans triplement d'une même classe) et des phases de persévérance associées à des progrès plus nets et durables (caractérisées par un parcours sans redoublements plusieurs années de suite jusqu'à l'obtention du baccalauréat, alors que les difficultés s'étaient avérées persistantes dans les classes antérieures). Cette distinction nous a aidée à identifier des facteurs associés de façon très inégalement fréquente aux phases de persévérance associées à des progrès limités ou au contraire à des progrès assez nets et durables après des difficultés répétées en début de scolarité.

L'analyse de ces parcours a fait ressortir des éléments probants, déjà révélés dans certaines recherches françaises (Broccolichi, 2000 ; Bergier et Francequin, 2006), notamment en ce qui concerne l'origine sociale. La majorité des cas étudiés sont issus de familles modestes, et surtout ceux dont le nombre de redoublements étaient les plus impressionnants concernaient des élèves dont les parents étaient les plus démunis des ressources scolaires.

utiles pour préparer et soutenir les élèves durant leur scolarité. Ces persévérants associent généralement leurs difficultés scolaires à des contextes familiaux non ajustés aux exigences scolaires, et parfois marqués par des drames familiaux tels que le décès ou le départ d'un parent, ainsi que par la pauvreté, le manque de moyen de transport vers des établissements scolaires parfois éloignés de la maison... Ces résultats rejoignent plusieurs recherches qui mettent en avant le milieu social pour expliquer les inégalités scolaires. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sont particulièrement instructifs à ce sujet. Selon eux, les enfants de milieux défavorisés ont un héritage culturel qui n'est pas conforme aux exigences culturelles de l'école. C'est pourquoi ils sont davantage exposés à éprouver des difficultés à l'école tout en disposant rarement dans leur entourage de personnes ressources susceptibles de les aider. A ce manque de ressources scolaires familiales s'ajoute le problème endémique des effectifs pléthoriques, qui suscite plusieurs problèmes au sein du système éducatif gabonais. L'incapacité de certains enseignants à gérer les difficultés de ces nombreux élèves de manière individuelle, les poussent ainsi à adopter des pratiques souvent qualifiées d'humiliantes, de décourageantes et presque criminelles par des élèves (propos humiliants, désengagement face aux difficultés des élèves, vente de notes, harcèlement sexuel, etc.) visant à dissuader les élèves et limiter les excès de questions. La majorité de ces cas étaient donc disqualifiés d'emblée, par une double absence de ressources (familiale et scolaire) pourtant dans certains cas on a observé une nette progression. Ce qui a soulevé la question centrale de notre recherche, à savoir : « ***Qu'est-ce qui leur a permis de supporter puis de surmonter les difficultés majeures et durables auxquelles ils ont été confrontés ?*** »

Les cas analysés ont démontré que la persévérance scolaire et la réussite d'élèves redoublants sont presque toujours associées à un cumul de soutiens et d'interactions multiformes.

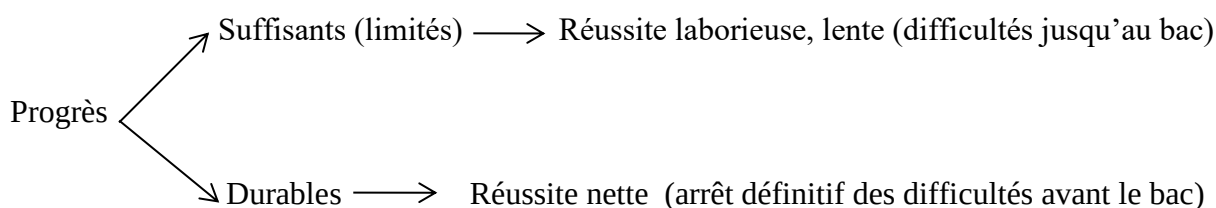
Primo, on a pu observer que ***le discours relatif aux difficultés rencontrées*** (phase scolaire marquée par une perte de l'estime de soi, plus accentuée encore chez les cas les plus persistants) met souvent en avant des personnes proches (familles, voisins, etc.) ou des rencontres heureuses avec des personnes bienveillantes qui ont apporté un soutien moral, psychologique et/ou financier. Ainsi ces ressources motivationnelles extérieures ont aidé les bacheliers redoublants à ne pas se résigner lorsque les difficultés persistaient. Elles ont souvent aussi été associées à d'autres motivations intérieures concernant le but poursuivi par les élèves eux-mêmes (c'est-à-dire les différentes représentations que ces derniers avaient du baccalauréat et des bénéfices qu'ils espéraient en retirer, notamment le désir de sortir de la

pauvreté en s'assurant un travail stable, surtout pour ceux qui ont vécus dans des conditions familiales très défavorables ou encore prouver leurs capacités, pour ceux qui avaient été méprisés par leurs proches, etc.). Ce sont ces éléments fondamentaux qui leur ont permis de supporter les difficultés et de persévérer. Dans bien de cas (notamment ceux qui n'ont pas redoublés au primaire), la réussite du début de scolarité apparaît également comme un facteur décisif de « confiance en soi » qui a aidé ces derniers à ne pas se disqualifier et à persévérer face aux difficultés rencontrées au collège et/ou au lycée. On note plutôt, une assez bonne interaction avec les professeurs chez ces derniers, ils n'ont pas peur de montrer leurs difficultés, contrairement à ceux dont les difficultés ont débuté depuis l'école primaire jusque parfois au lycée. C'est un élément qui a été mis en valeur par Bergier et Francequin (2004) dans leur analyse de la revanche scolaire. Il présente l'obtention d'une bonne note comme une expérience qui permet à l'élève de rompre avec la passivité scolaire et de susciter l'estime et la confiance en soi nécessaire pour persévérer.

Secundo on a eu l'occasion de remarquer que **les phases de plus nets progrès (*arrêt de redoublements plusieurs années avant l'obtention du baccalauréat*)**, étaient liées à une mobilisation de ressources pédagogiques. Ces élèves en difficultés se sont réellement mis à progresser quand ils ont été en interaction avec des personnes compétentes et capables de les stimuler (parents, enseignants, personnes bienveillantes, etc.) lorsqu'ils ont eu accès à des groupes de travail où les élèves s'entraidaient principalement au niveau du lycée. Ce sont presque uniquement quand ces conditions ont été réunies que les élèves ont pu se remotiver, progresser et cesser de redoubler. Ces facteurs les ont aidés à se responsabiliser et à devenir ainsi plus autonomes dans la suite de leurs parcours. Ces nouvelles attitudes de travail personnel constant (à la maison ou à l'école) ont permis de stimuler le progrès et le dépassement des difficultés. Les cas de difficultés persistantes et parfois de difficultés passagères qui ne pouvaient pas bénéficier d'un soutien familial, dans bien de cas, l'ont reçu de personnes bienveillantes et compétentes extérieures à leurs familles. Dans ce point, ces résultats rejoignent encore les travaux de Bergier et Francequin (idem). Ils ont également démontré que la réussite tardive des jeunes en situation de relégation est souvent influencée par le soutien reçu des enseignants (des classes passerelles), des amis, des parents (surtout de classes favorisées qui offrent souvent de l'aide scolaire ou des répétiteurs), etc. De même Broccolichi (2000), a montré que le soutien scolaire reçu en dehors de la classe serait à l'origine du redressement d'anciens élèves redoublants qui avaient de faibles acquis évalués en 6^{ème} conduisant fréquemment à des décrochages.

Cette analyse qualitative nous a apportée des éclairages complémentaires qui nous ont permis d'évoluer sur la façon d'aborder les questions de redoublement et de persévérance scolaire.

Au départ, notre conception de la réussite tardive était simplement rattachée à l'idée d'obtention d'un baccalauréat. Cependant, les diverses expériences analysées nous ont permis de distinguer différents degrés de progrès qui ont jalonné la réussite de ces bacheliers multi-redoublants.



Le fait que la seconde catégorie ne redoublait plus, témoigne qu'ils avaient surmonté leurs difficultés, et donc qu'ils n'avaient plus besoin d'années supplémentaires pour maîtriser leurs apprentissages. Ils sont devenus assez autonomes pour poursuivre une scolarité normale jusqu'à l'obtention du baccalauréat la première année de passation. Cependant, le fait que la première catégorie ait été en difficultés jusqu'à l'obtention du baccalauréat démontre soit qu'il n'y a pas eu beaucoup de possibilités de régulation, soit que ces dernières n'ont été effectives que très tardivement comme on l'a vu pour le cas de Marine. Ces cas sont donc plus assimilable à une persévérance laborieuse plutôt qu'à une réussite à proprement dite. Cela nous a alertée et réorientée sur notre problème de recherche qui n'est alors ni le redoublement, et pas seulement la persévérance comme on l'imaginait au départ mais davantage les conditions favorisant ou non la régulation des difficultés scolaires.

De même, l'analyse de ces cas gabonais, prouve que des redoublements nombreux ne créent pas un handicap insurmontable contrairement à ce que certains travaux classiques suggèrent. Cela souligne donc à quel point le problème du redoublement se pose très différemment selon le système dans lequel on l'étudie, et notamment selon les modes de régulation réellement possibles et pratiqués plus ou moins systématiquement (ou au contraire rarement comme dans le cas gabonais) quand des élèves éprouvent des difficultés.

Le cas du système gabonais est bien plus particulier en raison des nombreuses défaillances qu'il présente. Les conditions strictes de passage en classes supérieures favorisent souvent de nombreux redoublements qui finissent en retour par alourdir les

effectifs de classe. Ces effectifs pléthoriques ne donnent pas la possibilité aux professeurs de différencier leurs pédagogies et de répondre à toutes les demandes. Ainsi, en cas de difficultés ressentis en cours les élèves osent rarement solliciter l'enseignant compte-tenu de ce qu'ils perçoivent de leurs chances d'obtenir une aide efficace. Dans ces conditions difficiles, sachant en plus que le système n'offre aucune alternative qui puisse aider les élèves à résoudre leurs difficultés, le redoublement apparaît alors comme le seul "recours" prévu pour les élèves n'ayant pas d'acquis suffisants. Le redoublement n'est certes pas une solution satisfaisante au vu de ses nombreuses conséquences (retard occasionné, effectifs pléthoriques, insuffisance des enseignants, etc.) et parce qu'il oblige à refaire toute une année scolaire alors que les difficultés peuvent être localisées dans un petit nombre de matières (en mathématiques le plus souvent) néanmoins dans le système gabonais, il constitue encore un temps supplémentaire pour que des élèves en difficultés et manquant de toutes ressources puissent progresser et éviter des ruptures d'études précoces. Raisons pour laquelle l'Etat a d'ailleurs voté la loi 21/11 interdisant l'exclusion en cas de travail insuffisant pour donner une chance aux élèves les plus en difficultés de combler leurs lacunes.

Il est toutefois important de préciser que le redoublement à lui seul ne permet pas de surmonter les difficultés qui finissent souvent par réapparaître à chaque nouvelle classe si elles ne sont pas traitées au plus tôt. Dans le système finlandais par exemple, nous avons vu que des mesures autres que le redoublement permettent aux élèves de combler leurs difficultés scolaires entre autres, un suivi spécifique avec un spécialiste, la formation des enseignants capables d'assurer le dépassement des difficultés des élèves, etc. (Robert, 2008 ; Leguérinel 2013 ; Bouchaert, 2016) raison pour laquelle la question du redoublement n'y fait plus débat. Dans le système français par contre, la question du traitement des difficultés continue à faire débat en dépit de la réduction du redoublement. En effet, le rendement a été amélioré sur le plan de la promotion en classe supérieure, mais pas sur le plan des apprentissages (surtout dans les milieux socialement défavorisés). Les politiques scolaires menées en France ont imposé la réduction des redoublements sans accorder aux enseignants les moyens (en formation et en disponibilité) pour mieux assurer une régulation des difficultés des élèves à l'intérieur des établissements scolaires, ce qui aurait favorisé la persistance voire l'aggravation des difficultés, notamment chez les élèves provenant des milieux socio-économiques les plus défavorisés (CNETCO, 2015). Tout comme au Gabon, il ressort également en France que l'absence de ressources scolaires a rendu les progrès des élèves plus dépendant des possibilités d'accès à des personnes capables de favoriser ces régulations en

dehors de l'école : or ces possibilités dépendent assez strictement des ressources familiales et constituent donc d'importants facteurs d'inégalités

Au terme de cette analyse, plusieurs questions restent à éclaircir, entre autres, celles des difficultés scolaires. Bien que certains persévérants aient spontanément fait mention de difficultés spécifiques, cependant nous n'avons pas vraiment creusé cette question, car nous n'y étions pas encore sensibilisée et nous ne pouvions pas nous permettre d'interroger trop longuement les étudiants volontaires (sachant que la majorité des entretiens se faisaient debout en plein air, parfois entre deux cours). De plus en l'absence de dossiers scolaires, nous n'avons pas pu identifier les différents types de difficultés rencontrées ainsi que les domaines dans lesquels elles se sont véritablement manifestées. La possession de ces données nous aurait permis de faire des analyses plus poussées sur les modes de régulation spécifiques à chaque type de difficultés ou à chaque domaine. Ces limites mériteraient donc de prolonger la thèse pour mieux les approfondir.

Références bibliographiques

- Adjiwanou, V. (2005). *Impact de la pauvreté sur la scolarisation et le travail des enfants de 6-14 ans au Togo*, Unité de recherche Démographique, Université de Lomé.
- Akoue, M-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^{ème} des écoles secondaires de Libreville au Gabon*, Maîtrise en didactique, Québec, Université Laval.
- Alban Conto, C. (2021). *Time to Teach - La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires au Gabon*, Bureau de recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : Le poids des inégalités sociales, *L'Orient scolaire et professionnelle*.
- Beaud, S. (2003). *80% au baccalauréat et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte (coll. "Grands-Repères").
- Becker, H. (2009). *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica.
- Bélanger, N., Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada), *Éducation et sociétés*, n°29.
- Benhenda, A., Grenet, J. (2015). *Évaluation du coût du redoublement*, Rapport IPP N°7.
- Berger, G., al. (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverser*, Lyon, les éd. de la Chronique Sociale.
- Bergier, B., Francequin, G. (2005). La réussite tardive, *Enfances & Psy*, n°28.
- Bergier, B., Francequin, G. (2006). *La revanche scolaire. Des élèves multi redoublants relégués, devenus super diplômés*, Toulouse, 2^{ème} éd. Erès.
- Bernard, P-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*, 4^o éd., Paris : PUF (Coll. "Que sais-je").
- Blaya, C., Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1.
- Boudesseul, G., al. (2013), *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, Paris, Harmattan.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*, Belin, (Coll. "Naitre Grandir Devenir").
- Brandibas, G. (2007). Le refus de l'école : six points de vue, éd. Harmattan.
- Broccolichi, S. (1992). Le paradis perdu, *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 91/92.
- Broccolichi, S., Largueze, B. (1996). Les sorties sans qualifications du système éducatif moins de 5ans après l'entrée au collège, *Education et Formations*, n° 46.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche ?, in *Lycéens décrocheurs, La Bouture, Chroniques sociales*.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, *VEI Enjeux*, n° 122.
- Broccolichi, S., Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, 175 | 2011, 15-38. <https://journals.openedition.org/rfp/3017>
- Broccolichi, S. (2013). *Pour une sociologie relationnelle des trajectoires, pratiques et acquisition scolaire*, Mémoire de HDR, vol2.
- Broccolichi, S. (2018). Enseigner les mathématiques. Une approche sociologique des décrochages scolaires en mathématiques. Gueudet-Chartier Ghislaine ; Peltier - Barbier Marie-Lise. Enseigner les mathématiques. *Didactique et enjeux de l'apprentissage*, Belin, pp.142-164.

- Cacouault, M., Oeuvarde, F. (1995). *Sociologie de l'éducation*, 4^{ème} éd., Paris, la Découverte (coll. "Repères").
- Calixte, J. (2007). *Milieu familial et réussite scolaire*, Université d'Etat d'Haïti/ Faculté des Sciences Humaines – Psychologie.
- Campenhoudt, L. V., Quivy, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^{ème} éd, Paris, Dunod.
- Capres, (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ?, *Recherche et formation* [En ligne] ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.332>.
- Chapoulie, J-M. (2011). Une vue d'ensemble rétrospective sur le développement de la scolarisation et la démocratisation de l'école sous la Troisième et la Quatrième République. Dans : Robert Belot éd., *Tous républicains: Origine et modernité des valeurs républicaines* (pp. 249-260). Paris: Armand Colin. doi:10.3917/arco.belo.2011.01.0249.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n° 1.
- Cnesco, (2014). *Le redoublement en France et dans le monde : quelles alternatives ?* Conférence Consensus, Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 3.
- Coslin, P., al. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*, Paris, SIDES-IMA édition, (coll. « Déscolarisation et Cultures »).
- Cosnefroy, O., Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, *Les dossiers - Enseignement scolaire*, n° 166.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Cyrułnik, B., Pourtois, J-P. (2007). *École et Résilience*. Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2007.01>
- Cyrułnik, D. (2019). Traumatisme et résilience, *Sciences Humaines*, Grands Dossiers N° 54.
- Dgec, (2012). Dix ans d'histoire de la classe de terminale à l'université : de 2002 à 2012. Elément de diagnostic du système éducatif au Gabon.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PUR.
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu point de vue des jeunes du secondaire au Gabon, *Recherches qualitatives* – vol. 30(1), pp. 224-246. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Demba, J. J. (2015). *Etude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais*, Programme de Maîtrise en didactique, Université Laval du Québec.
- Demba, J. J., Bernard M. C. (2018). Coexistence négative et échec scolaire dans des espaces scolaires d'Afrique francophone : le cas du secondaire au Gabon <https://www.researchgate.net/publication/330311498>
- Demba, J. J., Bernard M. C., Mbazogue-Owono, L. (dir. 2020). *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contextedinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>
- Depp, (2012). Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire, *Education et formations*, n°82.
- Dieng, A. M. (2017). *Les performances scolaires en Afrique australe et orientale : disparités régionales et facteurs déterminants*, Thèse de doctorat en Sciences économiques, Université de Toulon.
- Direction Générale de la Statistique, (2015). *Résultats globaux du recensement générale de la population et des logements de 2013 du Gabon (RGPL-2013)*, Libreville, 195 pages + annexes.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement: Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 21(1), 163-180. doi:10.3917/es.021.0163.

- Draelants, H. (2018). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger, *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°113.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Durkheim, E. (2005). Qu'est -ce- qu'un fait social ?, *Les Cahiers psychologies politiques* [en ligne], n°6, Janvier.
- Edumbe-Madeka, K. (2008). *Le redoublement scolaire*, ISPR de Kinshasa.
- Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents : les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Eyene Bekale, J. (2018). *SOS ! Ecole en dérive. Et pourtant, on sait ce qu'il faut faire !* Dianoiä, Perspectives en Education.
- Ferreol, G. (2020). La persévérance scolaire. Expérimentations et dynamiques éducatives, EME éditions, (Coll. "Proximités sociologie").
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 63, juin. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>
- Filisetti, L., Wentzel, K. Depret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/220> ; DOI : 10.4000/rfp.220
- Forret, M., Lahousse, S., Vaneukem, C. (2010). *Principes de politique et d'organisation scolaire : Pour ou contre le redoublement ?* Rapport établi à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons.
- Gabon, (2000). Rapport national sur l'Enquête Démographique et de Santé.
- Gabon, (2005). Enquête sur le suivi et l'Évaluation de la Pauvreté.
- Gabon, (2008). Plan décennal pour la réalisation des OMD.
- Gabon-Pasec, (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015, évaluation diagnostic Gabon*.
- Gabon-Banque Mondiale, (2015). *Gabon : les objectifs du millénaire pour le développement*.
- Gabon-Confemen, (2015). *Enseignement secondaire et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation.
- Gabon, (2012). Rapport national sur l'Enquête Démographique et de Santé.
- Gabon, (2015). Rapport national sur la mise en œuvre de la déclaration et du plan d'action de Beijing.
- Gabon Média Time, (2019). Gabon-Modification des critères d'attribution des bourses d'études : est-ce bien raisonnable ?
- Gagnon, P-L., Bouchard, R., Belanger, L-F., Boucher, S., Belanger, G. (2013). *Portrait de la persévérance scolaire et de la réussite éducative des jeunes de 0 à 20 ans de la région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, MRC du Rocher-Percé*, Centre d'initiation à la recherche et d'aide au développement durable, Carleton-sur-Mer.
- Garnier, C. (2016), *Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?* Education. ffdumas-0143650
- Gaucher, T. (2014). L'institution scolaire est-elle facteur de résilience ou de (re)victimation ? Le décrochage en question, Diplôme universitaire en Victimologie, Paris, Université Paris Descartes.
- Grisay, A. (1993). Hétérogénéité des classes et équité éducative, *Enjeux*, n°30, Université de Liège.
- Guth, S. (1997). *Lycéens d'Afrique*, préface de Pierre ERNY, Paris, Harmattan.
- Heim, A., Steinmetz, C., Tricot, A. (2015). Faut-il encore redoubler ? Édition Canope.
- Immongault, M. C., Lapointe C. (2017). Représentations sociales de la réussite scolaire dans un pays dit en voie de développement : le cas du Gabon, *Revue des sciences de l'éducation* , Volume 43, numéro 1, 2017, p. 1–36
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45, 613-635. DOI : 10.3102/00346543045004613
- Jannard, M-E. (2009). *L'influence de l'engagement de l'élève sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire*, Mémoire de maîtrise, Psychoéducation, Université de Montréal.
- Jeune Afrique, (2019). Gabon : 27 ans, le nouvel âge limite pour obtenir une bourse dans les filières techniques.

- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | <http://journals.openedition.org/rfp/1301> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>.
- Kempen, J-C. (2008). L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ? Analyses UFAPEC.
- Khelfaoui, I. (2016). *L'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire*, Université de Montréal, Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) Option psychopédagogie.
- Krop, J. (2014). *Méritocratie républicaine : Elitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Lacroix, M-E., Potvin, P. (2016). La motivation scolaire, *Motivation et persévérance scolaire*, Québec-CTREQ.
- Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire [compte-rendu], *Revue française de pédagogie*, n°107.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieu populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, *Ville-Ecole-Intégration*, n°114.
- Leroy, C. (2012). Le décrochage scolaire, *Sciences Humaines*, n°242.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (2003). *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- Lorcerie, F., Zakhartchouk, J-M. (2018). L'école et l'exclusion : une mise en alerte, *Cahiers Pédagogiques*, n°391.
- Loriers, B. (2016). L'exclusion scolaire définitive, début d'une spirale qui mène au décrochage social ?, *Analyse UFAPEC*, n°04.
- Mamede, M., Mendes Ribeiro, V., Broccolichi, S., Carmo Meirelles Toledo Cruz, M. (2021). Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil). Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°20, pp.119-147.
- Mannoni, P. (1984). *Adolescents, Parents et troubles scolaires*, Paris, éd. ESF, (Coll. " Sciences de l'éducation").
- Mansour, A., Maltais, D. & Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1), 95–111. <https://doi.org/10.7202/1077003ar>.
- Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelles et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Matari, H. (1999). *Trajectoire scolaire dans l'enseignement primaire et famille au Gabon : Pour un rendement à partir de l'origine sociale*, mémoire de Maîtrise en Sociologie, Libreville, F.L.S.H., UOB.
- Matari, H., Quentin De Mongaryas, R. F. (2011). *L'école primaire et secondaire au Gabon*. Etat des lieux, Paris, Harmattan.
- Matari, H. (2022). Quartiers populaires et réussite scolaire des élèves du secondaire au Gabon. Analyse sociologique d'une réussite paradoxale, edition-efua.acaref.net.
- Men, (2017). Les panels d'élèves de la Depp : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif, *Education et formation*, n°95.
- Men-Gabon. (2010). *Rapport des Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi*.
- Men-France, (2017). *Les panels d'élèves de la Depp : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*, Education et Formation, n°95.
- Mengue, M. (2018). Réussite scolaire des élèves du secondaire dans les quartiers populaires de Libreville, Mémoire de master recherche, Université Omar Bongo.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : L'expérience subjective des élèves, *Education et société*, n°13.

- Merle, P. (2004). La démocratisation de l'école, *Le Télémaque*, 25(1), 135-148. doi:10.3917/tele.025.0135.
- Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective, *Les sciences de l'éducation*, vol 38.
- Merle, P., Piquee, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ?, *Carrefour de l'éducation*, n° 22, 2006.
- Merri, M., Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaire : Paroles des jeunes et mises en récit, *Education et francophonie*, vol.47, n°1.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation : Education et sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- Millet, M., Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" de collégiens de familles populaires, *Les Sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1.
- Mokaddem, L. (2010). La corruption compromet-elle la réalisation de l'éducation pour tous ? Les canaux de transmission.
- Mouissi, M. (2015). Les carences du système éducatif au Gabon.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. pp. 97-109;
- Musamusavu, P. (2018). L'orientation sexuée des filles dans les filières scientifiques au Gabon, Mémoire du master, Université Omar Bongo.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 202 p.
- Nganawara, D. (2016). *Famille et scolarisation des enfants en âge obligatoire scolaire au Cameroun : Une analyse à partir du recensement de 2005*. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, Québec, 50 p. (collection Rapport de recherche de l'ODSEF)
- Paugam Serges (2010) *L'enquête sociologique*, Paris, PUF.
- Ngningone, L. (2018). Rapport aux mathématiques des filles inscrites en classes de 3^{ème} dans les établissements secondaires de Libreville : Enquête réalisée aux lycées Jean Hilaire Aubame Eyeghe et Jean-Baptiste Obiang Etoughe, Mémoire de master, Université Omar Bongo.
- Nguema Endamne, G. (2003). *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon*, Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Lille 1.
- Nguema Endamne, G. (2016). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Publibook, n°2.
- Nguema Endamne, G. (2018). *La nouvelle école capitaliste en Afrique noire. De la marchandisation à la fin de l'école ?* Edition Jets d'Encre.
- Nguimfack, T. (2011). *Le suivi parental des enfants à domicile et performances des élèves dans les classes à promotion collective*, Ecole normale d'instituteurs de l'enseignement général de Bafoussam - Certificat aptitude pédagogique des instituteurs des écoles maternelles et primaires.
- N'ngang Edang, (2013). L'approche par compétences dans les pays en développement : Effets des réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne, *Education*, Université de Bourgogne.
- Noroy, M. (2020). Les interactions professeur-élève(s) : l'influence des facteurs sociaux sur les échanges entre enseignants et élèves, *Education*, ffdumas-02869525f.
- Ntsame Nze, (2020). Les violences sexuelles faites aux filles en milieu scolaire : la problématique du harcèlement sexuel en milieu scolaire gabonais, thèse de doctorat en psychopédagogie, Université du Québec.
- Oyane Mbeng, J. F. (2017). *Origine sociale et redoublement scolaire au Gabon Une enquête sociologique sur les trajectoires scolaires des élèves du Lycée Jean Hilaire AUBAME EYEGHE de Libreville*, Mémoire de master, Université Omar Bongo.
- Pasec, (2019). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.
- Paul, J-J., Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*.

- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : Pour ou contre ?* Paris, ESF édition (coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques").
- Perrenoud, P. (1996). De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire, *Eduquer et former*, théories et pratiques, Bruxelles, n°5-6.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*, ESF édition, « Coll. "Pédagogie" »
- Perron, M., Veillette, S. (2014). Education, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : une affaire de société, *Le point en administration de l'éducation*, vol.14, n°1.
- Pisa (2012). *Les élèves en difficultés. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?*
- Pisa (2015). *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*.
- Potvin, P., Lacroix, M.-E. (2016). La motivation scolaire, *Motivation et persévérance scolaire*, RIRE-CTREQ.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, Dispute.
- Quentin De Mongaryas, R. F. (2013). *Le rapport aux mathématiques des collégiens et lycéens dans l'enseignement secondaire général à Libreville*, Congrès Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
- Quentin De Mongaryas, R. F. et al (2014). *L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*. Paris, Harmattan (Coll. « Etudes Africaines »).
- Quentin De Mongaryas, R. F. (2017). Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire, Publibook.
- Quentin De Mongaryas, R. F., Bibalou, E. (2021). Violences en milieu scolaire au Gabon. Regards croisés autour de l'analyse de contenu des mémoires professionnels des étudiants en fin de cycle à l'ENS de Libreville, *Éducation et socialisation, Les Cahiers du Cerfee*.
- Rapport MEN, (2013). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire en France.
- Rapport mondial de suivi de l'EPT, Education Pour Tous : 2005-2015 Progrès et enjeux, Unesco, 2015 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- Rapport de recherche, (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires: paroles de jeunes et mises en récit, *Éducation et francophonie*, Volume XLVII: 1 –, Association Canadienne de Langue Française.
- Rasera, J.-B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique, *Revue Tiers Monde*, (n° 182), p. 407-426.
- Revel, A.-V. (2016). *Soutien scolaire et réussite éducative*, Mesnil-Sur-l'Estrée, Studyrama (Réussir son avenir).
- Riviere, R. (1991). *L'Echec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*, Paris, Hatier.
- Rolland, N., De Clercq, M., Dupond, S., Parmentier, P., Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3) | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1009>.
- Romainville, M., Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : éd. De Boeck (Coll. "Perspectives en éducation et formation").
- Romelaer, P., Kalika, M. (2016). *Comment réussir sa thèse*, 3^{ème} éd., Paris, Dunod.
- Roubaud, N., Sztencel, C. (2012). *Accompagner des ados en rupture scolaire. La motivation globale*, Bruxelles, De Boeck, 1^{ère} éd.
- Santelli, E. (2009). La mobilité sociale dans l'immigration : transmissions familiales chez les algériens, *Migrations Société* (n° 123-124), p.177 à 194.
- Sauve, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3.
- Scharmann, G. (2011). Rejets d'école à l'adolescence, *Enfances & Psy*, n°52.
- Scola, (1993). *A quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ?* Actes des rencontres de Rennes, INRP.
- Soumaho, M.-N. (2002). *Éléments de méthodologie pour une lecture critique*, tome 2, Paris/Libreville, Cergep éd., Harmattan.

- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes de formation continu*, Thèse de doctorat, Montréal (Québec).
- Therriault, G., Bader, B., Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au savoir, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 1.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs, *Dossiers d'actualité veille et analyse*, n° 84.
- Torkhani, I. (2019). Maïra Mamede et Julien Netter (dir.) Former pour lutter contre les inégalités, *Recherche & Formation*, n° 87, 2019, *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 17 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/37172> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.37172>
- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
- Tschopp, Bernard, M.-C. (2016). Actes du panel "L'appel biographique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tschopp_Bernard_2016.pdf
- Unesco, (2015). Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2015, Unesco, Paris.
- Unesco, (2015). Rapport d'évaluation de l'éducation pour tous au Gabon à l'orée de l'année 2.
- Unesco, (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation.
- Unesco, (2017). L'Unesco et l'égalité des genres en Afrique subsaharienne. Des programmes novateurs, des résultats perceptibles. Paris
- Venus, D. (2016). *La persévérance scolaire des immigrants haïtiens de première génération au Québec et à New York*, Thèse de doctorat, Administration et évaluation en éducation, Québec, Université LAVAL.
- Vianou, K., Simon, O., Bernard, J.-M. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar-Pasec.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} éd. (coll. « Pratiques pédagogiques »).
- Wanlin, P., Laflotte, L., Crahay, M. (2019). Enseignants en formation : croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & formation*. DOI: 10.4000/rechercheformation.5142

Annexe 1 : Retranscription des récits de vie

✓ **Caractéristiques**

- Age
- Sexe
- Moyenne et mention au baccalauréat
- Etablissement fréquenté en Terminale
- Nombre de classes redoublées
- Nombre de présentation au bac
- Situation matrimoniale
- Nombre d'enfants
- Professions des parents
- Diplôme des parents

✓ **Le début de la scolarité**

- Tu peux me raconter comment étaient tes premières années d'école ? (Préciser l'établissement et les classes...)
- Comment se passaient les cours ? (Décrire l'ambiance avec les enseignants, les camarades)
- Quelle était ta matière préférée ?
- Peux-tu me parler de tes résultats à cette époque ?

✓ **Apparition des premières difficultés**

- Te souviens-tu des premiers moments où tu as redoublé ?
- Qu'est-ce que ça t'évoque lorsque tu te souviens de tes redoublements ?
- Comment se sont décidés les redoublements ? Qui décidait ? Par quoi étaient-ils motivés ?
- Dans quelles matières avais-tu le plus de difficultés ?
- Que faisaient ces enseignants pour t'aider ?
- Quel jugement portes-tu sur l'établissement qui t'accueillait ?
- Dans quelles conditions appreniez-vous ? effectif, matériels, etc...
- Que penses-tu du personnel scolaire ? (proviseurs, censeurs, surveillants, conseillers, psychologues, etc).

✓ **Accompagnement de l'entourage**

- Quand tu avais des difficultés, qui pouvait t'aider ? Le 1^{er} évoqué est celui en qui on a le plus confiance (professeur, parent, ami, etc).
- A qui avais-tu l'idée de demander de l'aide ?
- Qui se proposait volontairement pour t'aider ?

✓ **Rapport aux enseignants**

- Montrais-tu tes difficultés aux enseignants ?
- Comment agissaient-ils avec toi en classe pendant les années où tu redoublais ?

- Quels genres de remarques te faisaient-ils ?
- Si tu devais parler d'un enseignant qui t'a le plus marqué (positivement ou négativement) à cette époque, de qui s'agirait-il ?
- Peux-tu nous raconter une anecdote sur cet enseignant dont tu te souviens ?

✓ **Implication des parents**

- Te souviens-tu de la réaction de ta famille quand tu redoublais ?
- Sur qui pouvais-tu compter ?
- Qui pouvait t'aider à travailler ou à réviser à la maison ?
- Avais-tu un programme de travail ?
- Quels étaient tes rapports avec tes camarades redoublants et non redoublants ?

✓ **Rapport à l'école**

- Avec le recul, quel bilan peux-tu faire de ton parcours scolaire ?
- Quelles sont tes attentes vis-à-vis de l'école ?
- Quels sont tes projets futurs ?
- Que représente la réussite scolaire pour toi ?

Entretien avec Marine

[28 ans – 31 ans]

Licence 1

Science du langage

UOB

Classes redoublées

- Primaire : Toutes les classes
- Collège : Toutes les classes
- Lycée : 2^{nde} et terminale

Bac obtenu la deuxième année

Mariée

1 enfant

Parents non scolarisés

Père : Chauffeur

Belle-mère : Inactive

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Ma scolarité n'a pas été facile, aujourd'hui j'ai le bac mais c'est quelque chose que je n'imaginais pas, je n'imaginais jamais être comptée parmi les étudiants. Je pensais m'arrêter à un niveau secondaire, en 3^{ème} peut-être parce que c'est là où ma guerre avec les échecs a vraiment commencé bien que j'ai redoublé les autres classes.

Au niveau des parents, je n'avais pas de soutien de la part de mes parents géniteurs, pas de suivi, j'étais abandonnée à moi-même. Ce qu'ils savaient faire c'était de me donner à manger et parfois je contribuais même à faire les courses quand j'avais de l'argent. Je n'avais pas de soutien scolaire, le seul soutien que j'avais c'était des injures, qui avaient forgé ma mentalité et c'est la seule chose que je peux dire de mes parents. Je n'ai pas un bon souvenir d'eux, c'est vrai que c'est eux qui m'ont envoyée à l'école mais après quand j'ai eu l'enfant ils m'ont abandonnée. Ils m'ont dit que comme j'attendais un enfant, l'homme qui m'a enceinte peut donc subvenir à mes besoins, me payer le taxi pour aller à l'école, «*nous on se lave les mains* ». Ils ne l'ont pas dit de façon explicite mais ce sont leurs actes qui parlaient : je dois aller à l'école mais ils ne me donnent pas l'argent du taxi, parfois ils me donnent seulement 200 FCFA, 300 FCFA, ils donnaient quand et comme ils voulaient mais j'allais quand même à l'école.

Je n'ai pas été élevée par ma mère biologique mais par la femme de mon père, mon père était chauffeur SDV (DELMAS GABON), il est retraité aujourd'hui.

Quand je suis tombée enceinte j'avais encore un petit soutien parce que parmi tous les enfants de mon père qui vivait à la maison; j'étais la première à tomber enceinte, j'avais 17 ans. Au niveau de mon père j'étais quand même bien aimée, j'avais tout ce que je voulais avant, donc quand je suis tombée enceinte c'est mon père qui s'est chargé de tout et même le géniteur n'a rien fait, je crois que quelque part c'est cela qui a attisé sa colère. En cours de chemin il m'a abandonnée en me disant que je suis une femme donc si je veux étudier que je me débrouille.

C'était dur pour moi de devoir reprendre des classes à chaque fois, comme j'avais un voisin qui priait et c'est lui qui m'a beaucoup aidée et fortifiée, il m'encourageait énormément, il me disait «*Marielle ça va aller* ». A chaque fois pendant les vacances je

stressais, quand je voyais L'année scolaire s'approcher je me posais énormément de questions « *comment je vais aller à l'école? Qui va me payer l'école?* » Parce que j'apprenais dans un établissement privé et mon père avait dit qu'il ne me finançait plus parce qu'il se disait que je ne faisais rien à l'école, que je vais m'amuser alors que moi je ne faisais rien de tout ça. J'allais simplement à l'école ensuite je rentrais à la maison, je ne déviais pas, je n'avais pas de copine. C'était compliqué, bien que j'avais l'enfant, je travaillais pendant les vacances et l'année scolaire j'allais à l'école. Malgré que je m'efforçais ça ne donnait rien, mes résultats scolaires étaient médiocres. J'étais tous les jours à l'école, je le dis haut et fort, j'étais tous les jours à l'école si j'ai manqué c'est peut-être une seule fois en passant. J'étais quelqu'un que les professeurs connaissaient beaucoup parce que j'aimais les taquiner.

Comment tu as vécu cette situation ?

Quand j'y pense je n'imaginai pas que je pouvais avoir le bac parce que c'était très difficile. Tout le temps quand j'allais à l'école il n'y avait qu'une seule chose qui résonnait dans ma tête « *échec, échec, échec....* » J'étais tellement habituée à l'échec que je le voyais partout. Je vous ai parlé de mon voisin qui me soutenait, à chaque fois même quand je n'avais pas l'argent du taxi, j'allais lui demander et il donnait et quand les résultats étaient encore nuls c'est lui qui me disait encore de tenir bon ça va aller, il me demandait de persévérer car ça finirait par aller.

Parfois il y avait certains enseignants qui me grondaient quand je reprenais la classe « *encore toi ? Tu es encore revenue ? Marielle, tu ne veux pas travailler pourquoi ? Regarde les autres, ils font des efforts* ». C'était comme un film, comme si c'était à quelqu'un d'autre qu'on parlait mais je ne répondais pas, simplement je rentrais à la maison et je pleurais dans ma chambre, parfois j'allais à l'église et je parlais à Dieu pour savoir ce qui n'allait pas pourquoi je ne réussissais pas. C'était dur

Mes parents spirituels, je ne sais quoi dire, je pense que c'est une grâce de Dieu que j'ai eu. Dans la vie de tout un chacun, il y a toujours des accompagnateurs que Dieu place sur chacune de nos routes. C'est un couple qui vivait en France et qui sont venus s'installer ici au Gabon, ils sont gabonais d'origine. Au début ce n'était pas facile puisque je ne les fréquentais pas, c'est celui qui m'a amenée à l'église qui me les a présentés et de temps en temps je les fréquentais. De plus en plus je les fréquentais jusqu'à ce qu'ils remarquent mon comportement, et qu'ils prennent connaissance de mon parcours scolaire chaotique parce que je leur relatais souvent mon histoire et les difficultés que j'avais. Ils m'ont demandé de quitter la maison familiale, entre-temps j'avais aussi eu des problèmes avec mon père qui m'avait demandé de quitter la maison parce qu'il était fatigué de moi et de mes échecs, il a jeté mes affaires dehors et je cherchais un endroit où aller.

Je suis allée chez mes parents spirituels, ils m'ont pris en charge depuis la classe de seconde jusqu'en première année d'université aujourd'hui, bien que je sois mariée, ils s'occupent toujours de moi. Je ne sais pas comment les remercier, vraiment je n'ai pas de mots pour leur dire merci parce qu'on n'a pas de lien de parenté, on ne se connaît de nulle part, je ne sais pas ce qui les a poussé à agir de cette manière, peut-être qu'ils ont eu pitié de moi, je ne sais pas il n'y a que Dieu qui sait ce qu'ils ont ressenti face à ma

situation. Aujourd'hui, je les considère même plus que mes parents biologiques parce qu'il y a des choses qu'ils ont faites pour moi que mes parents biologiques n'ont jamais fait.

Je me suis réorganisée dans le travail, je travaillais parfois jusqu'à 22h ou jusqu'à 00h. Vu qu'ils m'avaient pris en charge et qu'ils me donnaient tout ce dont j'avais besoin, à manger, l'argent du taxi, l'argent de poche, etc. A un moment donné j'avais cette peur de les décevoir au plan scolaire, ce qui fait que j'ai mis une barrière même pour aller voir mes parents biologiques. Je me disais que je devais investir ce temps dans les révisions, c'est vrai que je n'étudiais pas tous les jours mais quand je le faisais je me donnais à fond. C'est cette mère spirituelle qui m'aidait à travailler parce qu'elle a un bac scientifique elle travaille à la CNSS, c'est une intellectuelle. Parfois on travaillait sur des sujets, des fois elle me posait des questions sur les cours. Elle s'investissait vraiment, parfois elle venait dans mon établissement pour vérifier si j'étais bien au cours, elle discutait avec mes professeurs, ça m'a beaucoup fortifiée et boostée parce que je me disais que cette fois je n'avais pas le droit de les décevoir.

Quand mes notes ont commencé à augmenter, je n'y croyais pas, je me disais que c'était quelqu'un d'autre, c'était comme si c'était une nouvelle personne qui n'avait jamais connu d'échec. J'avais oublié toutes ces années d'échec, c'est vrai que je ne peux pas réellement les oublier parce que ces années m'ont tellement forgée. Il y a des matières dans lesquelles j'avais excellé soudainement comme l'économie, l'informatique, je me retrouvais avec des 15, des 17 de moyenne j'étais tellement contente. J'étais tellement confiante la première année où j'ai passé le baccalauréat, mais à ma grande surprise j'ai raté j'ai tellement souffert de cet échec inexplicable, je ne comprenais pas pourquoi j'avais échoué, j'avais de bonnes notes en classe. J'ai failli baisser les bras mais mes bienfaiteurs m'ont encouragée à le repasser et grâce à Dieu je l'ai obtenu l'année suivante.

Tous les jours dans mes prières je ne cesse de bénir ces personnes et même mes parents biologiques parce que je me dis que s'ils ne m'avaient pas traitée de la sorte je n'aurais peut-être pas le niveau que j'ai aujourd'hui. Certes je n'ai pas encore totalement réussi mais je suis sur le bon chemin. Je me rappelle quand j'avais raté le bac la première fois, j'ai appelé mon père pour l'informer et il m'a dit « *est-ce que tu pensais vraiment que tu pouvais obtenir le bac ?* »

Mes parents biologiques n'ont pas beaucoup fait l'école mais ce n'est pas le défi pour moi. Pour moi il faudrait que je travaille. Déjà, quand j'avais obtenu le baccalauréat, je me disais peut-être dans les autres écoles mais pas à l'UOB parce que j'avais une mauvaise renommée de l'UOB, sur les grèves à répétition, les humeurs des enseignants, les effectifs dans les amphis où on se retrouve parfois à 500 étudiants, avec certains qui peuvent refaire 3, 4 fois la même année; moi j'avais cette peur par rapport à mon parcours antérieur. Mes parents spirituels m'ont encouragée en me disant que plusieurs cadres sont sortis de cette université donc que je devrais aussi y passer, que notre dossier pèse aux yeux des recruteurs lorsqu'on est diplômé de l'UOB parce que c'est la persévérance là-bas et ce sont les meilleurs qui s'en sortent. Au début je ne voulais pas et même quand je suis venue me faire inscrire, c'était simplement par formalité, je me voyais ailleurs. Mais mon père spirituel a été catégorique et j'ai cédé, vu tout ce qu'il a fait pour moi, je ne voulais pas lui désobéir. Je

suis venue et je me sens bien malgré les petits problèmes, l'absence des enseignants, je suis là, si les autres ont pu réussir moi aussi je peux, c'est la persévérance qui paye.

Entretien avec Louis

[24 ans – 27 ans]

USS

Première année Soins Infirmiers

Bac obtenu la première année, au second tour avec 10,62 (province)

Classes redoublées

- Primaire : CP1, CM1
- Collège : 6^e, 3^e,
- Lycée : 2nde, 1^{ère}

Célibataire

0 enfant

Père : retraité

Mère : Sans emploi

Parents non diplômés

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Au CP1, ma tête était trop à l'ouest donc je ne me souviens plus totalement de ce qui se passait mais je ne comprenais rien en classe. Déjà quand j'étais petit il y avait des fois où je me perdais dans l'établissement et mon père venait me chercher en retard. C'était à l'école primaire de Sibang 2 au PK6. Au CP2 je suis parti au village et j'ai fait jusqu'au CM1. Après je suis revenu à Libreville, j'ai refait le CM1 à l'école publique du PK8 III jusqu'au CM2 mais je n'ai pas fini cette année et je suis reparti au village où j'ai passé le CEPE et le concours d'entrée en 6^{ème}, je les ai obtenus. En 6^e je suis revenu à Libreville au lycée Protestant de Mélen et je venais de découvrir les jeux vidéo et je passais tout mon temps dessus, résultat j'ai redoublé. Après je suis parti au lycée privé classique où j'ai réussi mes classes jusqu'en 3^{ème} mais j'ai échoué le BEPC et j'ai aussi raté l'entrée en 2nde. J'ai redoublé la 3^{ème} ensuite je suis passé en 2nde, comme je voulais faire une série scientifique et que malheureusement il n'y en avait pas dans mon établissement je l'ai quitté et on m'a inscrit au lycée Mohamed Arrisani. Là-bas aussi j'ai redoublé la 2nde et la 1^{ère} puis je suis reparti en province où j'ai refait la 1^{ère} et la terminale et j'ai finalement obtenu le bac.

Comment se passaient les cours ?

Pour moi les cours se passaient très bien, je m'entendais avec tout le monde, nouveaux comme redoublants j'aimais tout le monde. Bon d'autres vont peut-être dire que ça ne se passait pas bien ou même accuser les professeurs qu'ils ne s'intéressaient qu'à une partie des élèves, moi je pense que les professeurs ne donnent que ce qu'ils peuvent, ils expliquent à leurs manières et qui arrive à comprendre comprend parce que y a beaucoup de manière de comprendre. Certains comprennent mieux aux vidéos, d'autres comprennent vite les explications de classe et d'autres encore c'est quand ils lisent. Moi je me retrouve dans la

deuxième catégorie c'est-à-dire que quand j'ai compris en classe, j'ai compris donc tout se passait bien pour moi.

Est-ce qu'il y a des matières où tu t'en sortais plus que d'autres ?

Ma matière préférée bon, je ne vais pas parler de matière parce que ce que moi j'aimais c'était une partie de la physique, la chimie et c'est même pourquoi j'ai voulu faire une série scientifique. Je suis un peu dessus parce que depuis que je suis ici on met plus l'accent sur la SVT. En 2nde les matières où j'avais le plus de difficultés c'était Mathématiques, Français et SVT, dans les autres je m'en sortais, Physiques, Anglais, Histoire-Géographie. J'étais débrouillard, mes notes étaient limites moyennes parce que je suis un élève qui a démontré qu'il ne faut pas forcément être extrêmement bon pour faire une série scientifique. On peut être moyen mais avec simplement de la persévérance on peut récolter des fruits.

Que ressens-tu quand tu penses à tes redoublements ?

Parfois quand je pense aux différents redoublements que j'ai connus j'ai envie de changer les choses mais c'est déjà passé, on ne peut plus rien faire. Si je pouvais changer j'allais être une nouvelle personne et faire mieux. Parce que je reconnais que c'était de ma faute, quand les autres étaient en cours moi je manquais parfois pour aller simplement m'amuser à autre chose, je n'étais pas sérieux et concentrer, j'étais négligeant et distrait. Je me souviens de la réaction de mon père qui me disait *« toi on t'envoie à l'école, on te donne tout, au lieu de faire un effort tu préfères jouer aux jeux vidéo et autres »*. En plus je n'étais pas le genre d'élève qui va demander de l'aide au enseignants, je me rappelle juste de mon professeur de TD en sciences Physiques dans la deuxième 3^{ème} que j'ai fait, j'aimais ses cours parce que ça me permettait de m'exercer. Quant aux autres professeurs je ne leurs posais pas de questions donc ils ne savaient pas que j'avais des difficultés. Une fois quand j'ai raté le premier trimestre en 2nde on m'avait convoqué au service social et on m'avait interpellé sur mes notes, on m'avait encouragé à faire mieux.

Chaque établissement à sa manière de fonctionner, j'en ai fréquentés plusieurs mais les réalités sont assez différentes, certains ont des effectifs de classes plus énorme que d'autres, d'autres manquent complètement de matériel pédagogique et ça pénalise les élèves. Imaginer un cours de physiques où on vous parle de l'électrolyse, on vous le présente sur papier mais vous n'avez pas la possibilité de le voir pratiquement.

A la maison je n'avais personne pour m'aider à travailler, je n'avais pas non plus de programme personnel. J'avais mon oncle qui était bachelier, c'est chez lui que j'allais travailler de temps en temps. En plus de ça, j'avais aussi des groupes de travail, ça m'aidait beaucoup. Comme je vous l'ai dit moi je ne montrais pas mes difficultés aux profs même pour aller au tableau faire un exercice, je ne voulais pas.

Comment les enseignants réagissaient-ils vis-à-vis de toi les années où tu redoublais ?

Du coup les enseignants se comportaient normalement comme des gens qui ne remarquent pas tous les élèves, c'était vraiment difficile qu'on me remarque même les années où j'étais redoublants. Si je peux parler d'un prof qui m'a marqué se serait mon prof d'anglais de la 6^{ème}, c'est lui qui m'a fait aimer la matière. Peut-être aussi du prof de TD en physiques que j'ai mentionné plus haut, j'ai bien aimé. Je n'ai pas souvenir d'avoir eu un mauvais

professeur, bon certains expliquent mieux que d'autres c'est claire, mais quand je tombais sur un tel professeur je me disais simplement que je ne suis pas apte à comprendre ce qu'il véhicule.

Quel bilan fais-tu de ton parcours ?

Avec le recul quand je regarde mon parcours scolaire je vois que ça ressemble au parcours de Cristiano Ronaldo (rire) seulement que moi je suis allé d'échec en échec, ce qui est bien c'est que j'ai persévéré et je suis à la faculté. C'est incroyable mais vrai je suis à la faculté. Vu mon retard je n'ai pas trop le choix, ce que je veux c'est être un infirmier polyvalent et compétent. Je trouve qu'être infirmier c'est cool parce que là on comprend ce que les autres ressentent et on peut les aider.

Réussir, obtenir le bac, c'est un bien fou parce que tu oublies même toutes les péripéties du passé. Ce qui m'a aidé c'est mon mental de fer, malgré ce que les gens peuvent dire je ne me laisse pas déstabiliser, que je passe ou que je redouble. Même pour venir ici à l'USS je n'ai pas écouté ce que les gens disaient « *c'est dur* », « *tout le monde redouble la première année* » moi j'ai mes objectifs et je ferai tout pour les atteindre.

Entretien avec Marc

[24 ans – 27 ans]

Redoublant terminale D

LPEE

Classes redoublées

- Primaire : CE2, CM1×2
- Collège : 3^{ème}
- Lycée : 2^{nde} et terminale

Célibataire

0 enfant

Mère: Technicienne de surface

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Il y a eu des complications à la maison parce que c'est mon père qui s'occupait de tout, il ne voulait pas que ma mère puisse travailler et quand il s'est séparé de ma mère il y a eu une chute et là c'était maintenant compliqué pour nous. Quand on avait l'habitude de rentrer on était bien, on trouvait la nourriture et là maintenant on rentrait et plus rien, on ne pouvait plus manger à notre faim. Maman aussi ne faisant rien, elle ne pouvait pas directement trouver un boulot du jour au lendemain. Donc j'ai dû beaucoup m'absenter des cours pour travailler de gauche à droite et aider ma mère à prendre soin de mes petits frères. Je suis le deuxième enfant de la famille mais l'aîné vit pour lui-même, il n'a pas trop le souci de la famille. C'est quand ma petite sœur a eu son baccalauréat que j'ai pu reprendre une scolarité normale. Dieu a également fait grâce à ma mère de trouver un travail.

Je n'ai pas reçu une éducation familiale parce que quand mon père est parti il n'a pas pu nous donner une éducation et pour ne pas me perdre j'ai dû me réfugier dans un endroit sécurisé, l'église. Parce que j'avais des objectifs que je voulais atteindre, je me rappelle que je regardais beaucoup des films qui racontaient des histoires de personnes qui avaient réussi après plusieurs souffrances, ça m'encourageait aussi à ne pas baisser les bras. Je prenais ça comme des témoignages.

Quelle était ta relation avec les autres élèves ?

Je n'avais pas d'amis et même jusqu'à présent je n'en ai toujours pas. A chaque fois que je passe d'une classe à une autre, je peux garder de bonnes relations c'est tout mais pas de véritables amitiés parce que ces personnes ne conviennent pas trop à mes objectifs et on n'a pas trop les mêmes mentalités. Je prends l'exemple de là en classe quand je rentre après les cours, je sais que je ne peux pas bénéficier de cours de soutien comme les autres donc j'essaie vraiment d'exploiter mon temps vers ce qui est essentiel pour moi et le reste je le mets de côté. Par exemple je ne peux pas me permettre d'avoir une petite amie maintenant, déjà je sais que la situation financière n'est pas stable donc je ne m'accroche pas là-dessus. Je veux d'abord travailler ensuite m'engager. Je prends témoignage aussi de mon entourage, mes cousins, mes cousines, mes tantes qui ont eu à faire cette bêtise d'avoir des relations qui les ont poussés à abandonner l'école. J'ai croisé plusieurs amis, certains sont déjà en cinquième année d'université, d'autres sont en troisième année, d'autres sont fonctionnaires, mais bon on doit rester focaliser sur ses objectifs et savoir ce qu'on veut, c'est ce qui va déterminer notre effort. La motivation qu'on trouve dans la façon d'étudier chez un élève, sur la façon de se comporter, est influencée par ce qu'il veut atteindre. Si quelqu'un veut être une ménagère, et ce n'est pas pour minimiser ces personnes, étudier ne sert à rien parce qu'on n'a pas besoin de diplôme pour être ménagère. Par contre, celui qui veut être médecin doit être informé et instruit donc doit s'imposer une discipline.

Qu'est-ce qui te motive à ne pas te décourager ?

Les conseils des enseignants ont également joué un rôle. Depuis que je suis arrivé ici en classe de 2^{nde} S, les enseignants que j'ai croisés, ce sont généralement ceux qui sont passés par des difficultés. Et quand ils nous font cours, ils prennent souvent le temps de nous raconter leurs histoires, de nous montrer comment vivre, comment réussir et moi je tire vraiment une leçon de cela. Quand ils expliquent quelque chose que je ne connais pas, je prends des notes dans mon cahier pour pouvoir les mettre en pratique. Les enseignements de l'église m'ont également beaucoup aidé de même que les personnes de mon entourage.

Le milieu dans lequel je me retrouve en ce moment est un encouragement à lui seul, je ne pouvais pas imaginer un jour que je pourrais me retrouver comme ça. On est quitté des cités pour une maison qui s'inonde quand il pleut donc impossible de dormir, vous êtes éveillés toute la nuit. Pour cela je dois me battre pour sortir de là. Comme dit souvent mon professeur de mathématiques: *"le seul moyen pour un enfant pauvre de réussir, c'est d'abord l'école"* parce que bien que vous soyez intelligent, si vous n'avez pas fait d'études on ne pourra pas vous embaucher sans diplôme. Ce sont les diplômes qui prouvent qu'on est intelligent et qui nous permettent d'aspirer à quelques choses.

Je n'avais pas fait le CE1, on m'avait sélectionné pour aller directement au CE2. Quand j'avais redoublé je ne comprenais pas pourquoi puisque j'étais tellement brillant en classe. Même mon premier téléphone je l'avais eu en cadeau. En 3^{ème}, j'avais voulu me suicider parce que je n'avais pas compris comment j'avais raté le BEPC avec un 4 ou un 5 de moyenne. C'était incompréhensible, j'ai essayé de faire le bilan mais rien. Nous sommes en Afrique et je peux parler de ça, généralement toutes les personnes de ma famille bien qu'elles soient brillantes ne parviennent jamais à obtenir le BEPC ou le bac la première année, c'est toujours après deux ou trois tentatives. C'est après ce baptême qu'on peut espérer avoir le bac et là encore il faut être déterminé.

Quand j'ai pris ça en compte, j'ai décidé de changer l'atmosphère et mettre l'école au premier plan ainsi là où j'étais bon je devenais encore plus performant et là où j'étais moyen je faisais plus d'efforts.

Et par rapport au suicide qu'est-ce qui s'est passé ?

C'est Kevin, celui qui m'avait initié dans les maths. En ce moment il a eu la maîtrise en mathématiques et physiques, il attend de commencer le boulot. C'était un frère à l'église qui était en terminale C, il passait le bac et moi le BEPC, donc nous sommes d'abord allés regarder ses résultats, il n'avait pas obtenu le bac mais il était relax, tranquille. Ensuite lui aussi m'a accompagné regarder mes résultats, j'avais échoué mais s'il n'était pas là, je ne sais pas ce que j'aurais fait. Il m'a conseillé que le BEPC ce n'est rien, je ne pouvais pas perdre ma vie à cause de ça parce que ce n'est qu'un diplôme avec peu de valeur. Il m'a dit que le fait d'échouer ne laissera pas une marque visible sur moi et pareillement pour ceux qui ont réussi. Il m'a encouragé à poursuivre, je me suis alors accroché à lui. J'étais tout le temps avec lui et j'essayais de voir comment est-ce qu'il avait fait pour parvenir jusqu'en terminale C et je crois que c'est à cause de lui que je suis arrivé jusqu'en terminale D.

Je crois que c'est à cause de mes difficultés scolaires que ma mère a commencé à aller à l'église parce que c'était le genre quand tout va bien on est autosuffisant. Ce n'était pas facile de remonter le moral à maman parfois quand je rentrais à la maison, je la trouvais en train de pleurer et pour essayer de la consoler il fallait que je comble ce vide qu'elle avait. Avant elle prêtait de l'argent aux autres mais à son tour quand elle a eu des difficultés, personne n'était là pour l'aider.

Pour obtenir un baccalauréat scientifique il faut consacrer tout son temps dans les matières de bases, mathématiques, physique et SVT et moi ce sont ces matières qui m'ont fait revenir au baccalauréat avec un 7,50. J'ai eu la moyenne dans toutes les matières littéraires sauf dans les matières scientifiques.

Après le baccalauréat je veux aller à l'armée pour faire pilote mais on m'a dit qu'il faut un baccalauréat C pour cela. Maintenant j'ai le choix entre contrôleur aérien ou mécanicien des avions. En dehors de ça je veux bien devenir ingénieur.

Entretien avec Karl

[24 ans – 27 ans]

Bac obtenue la première année au 2nd tour avec 11 au LJHAE

Première année Biologie-Médicale

USS

Classes redoublées

- Primaire : CP1, CP2
- Collège : 6^{ème}, 5^{ème} × 2

Célibataire

0 enfant

Père médecin

Niveau : Doctorat

Mère secrétaire bureautique

Niveau : Bac

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité?

Au début de ma scolarité c'était très difficile parce que je ne parlais pas le français, je ne parlais que ma langue maternelle, le "Fang", ma famille est tellement dans la tradition. Mon père ne vivait pas d'abord avec ma mère mais avec une autre femme donc nous on vivait dans un coin reculé de notre province natale. Quand je suis arrivé à Libreville j'ai d'abord fait un an à la maison pour apprendre le français parce que je m'exprimais très mal. J'ai commencé à apprendre mais j'avais des difficultés dans la lecture. J'ai étudié avec trop de difficultés, je n'étais pas un enfant génie ou intelligent mais c'est simplement le travail qui m'a aidé et mon père aussi était là. Heureusement que depuis l'enfance je n'avais pas ce complexe de vouloir abandonner. Mon père m'a toujours éduqué en m'inculquant que c'est le travail qui paye donc il faut persévérer. C'est avec la persévérance que j'ai pu arriver où je suis parce qu'il y a beaucoup de mes amis qui ont abandonné. Malgré les coups durs, parce que moi j'ai même triplé certaines classes et j'ai beaucoup redoublé et j'ai été dans des situations pénibles qu'un moment donné je me suis remis en question, mais c'est la vie. Si tu abandonnes, rien ne va arriver.

J'ai fréquenté beaucoup d'établissements. Au primaire j'en ai fréquentés trois, j'ai été à l'ENST A et B, ensuite je suis parti au Guide de nos enfants à partir du CE1. Au secondaire, j'ai fait le CES Avorbam, Sciences Paul. De là je suis parti en province au CES François Méyé où j'ai triplé la 5^{ème}. Je suis revenu à Libreville où j'ai redoublé la 4^{ème} dans un établissement privé, puis je suis parti au CES Awoungou où j'ai refait la 4^{ème}. Je suis passé en 3^{ème} et j'ai obtenu le BEPC et l'entrée en 2^{nde}. La 2^{nde} je l'ai fait au Lycée d'Etat et j'ai encore redoublé, la deuxième année je suis passé en 1^{ère} et de la 1^{ère} jusqu'en terminale j'étais au Lycée JHAE. C'était assez difficile parce que je devais à chaque fois me réadapter vu que ces établissements avaient des fonctionnements différents. Quand tu es dans le même établissement depuis la 6^{ème} c'est plus facile de s'adapter parce que tu connais tous les visages alors que moi je changeais tout le temps d'établissements. Je ne connaissais pas les profs, ni leurs méthodes de travail parce qu'on ne va pas se voiler la face, il y a des établissements où j'ai été trop influencé dans ma jeunesse. C'est maintenant que je suis adulte que je réalise qu'effectivement j'ai été influencé, parce que chez moi que ce soit mon père ou mes aînés, on compte à peine un ou deux qui ont fait la littérature. Depuis l'enfance, mon père nous mettait dans la tête que c'est dans les matières scientifiques qu'on doit trouver notre compte, et j'ai grandi avec ça. Ça m'épuisait, c'était en moi et je ne faisais plus ça de moi-même, je m'efforçais même quand ça n'allait pas parce que ce discours sur "*les sciences d'abord*" était constamment là. En ce qui concerne mes résultats, ça variait parce que y'a des moments où c'était bien, même excellent parce que j'en ai eu des tableaux d'honneur. Mais d'autre fois c'était carrément très médiocres.

Te souviens-tu des années où tu as commencé à redoubler ?

Je me souviens très bien de mes redoublements, vous savez ce sont des choses qui nous marquent. Quand tu triples une classe, ça travaille tellement que je ne peux pas souhaiter ça à quelqu'un, parce que les gens qui se relèvent de ça ce sont des gens qui sont fort d'esprit, quelqu'un de faible est capable d'abandonner quand tu réalises que tu as redoublé une première fois et les autres sont passés et tu redoubles encore une deuxième fois, les autres passent encore et même tes petits frères se retrouvent dans la même classe que toi. Toutes ces choses te poussent à t'interroger "*est-ce que je suis bête ou quoi?*" C'était vraiment pénible, je m'en souviendrais toujours. Je me console en me disant que ce n'était qu'une étape de ma vie puisque je n'en suis pas mort, ce sont des choses qui arrivent et je ne vais pas accuser les autres je reconnais mon tord si je redoublais c'est parce que je n'ai pas su donner le meilleur de moi. Peu importe les conditions même si elles étaient défavorables c'était de ma faute. Je devais me mettre plus au travail. Mes moyennes ne suivaient pas c'est pourquoi je redoublais, puisque je n'avais pas de bons résultats c'est l'établissement qui décidait de me faire redoubler.

Est-ce qu'il y'avait des matières où tu avais plus de difficultés que d'autres ?

J'avais de très mauvaises notes dans les matières littéraires mais ça pouvait aussi arriver dans les matières scientifiques et vice versa, ça dépendait des professeurs parce qu'il y a certains avec qui on ne s'entendait pas. Moi pour avancer j'avais toujours besoin d'un répétiteur, parce que là je pouvais exceller dans mes notes mais de fois quand je faisais la demande à mon père il disait qu'il n'avait pas d'argent et c'était compliqué. Dans certains établissements que j'ai fréquentés, pas tous, il y avait des enseignants qui se dévouaient quand on ne comprenait pas une matière, on avait l'impression que ce sont des cours de soutien. J'ai remarqué que dans les établissements "publics" les profs s'en foutent, ils ne prennent pas en compte les matières des autres. Par exemple, un prof va te donner tellement d'exercices à faire à la maison en oubliant qu'on a au moins 8 matières, quand tu lui dis que "*monsieur j'avais trop d'exercices je n'ai pas pu achever*" ce n'est pas son problème. Je pense qu'ils abusent un peu. Il y a des établissements aujourd'hui que si on voulait m'y renvoyer, je n'irais plus jamais parce que j'ai gardé rancune aux professeurs, j'ai eu une mauvaise image. En ce qui concerne aussi le personnel, certains faisaient bien leur travail et d'autres non. D'autres c'était uniquement l'argent qui les intéressait et ils s'en foutaient des élèves qui étaient devant eux. On nous mettait tous dans un même lot sans savoir que certains élèves malgré les difficultés sont encore récupérables et je pense même que beaucoup d'élèves qui ont abandonnés c'est parce qu'ils n'ont pas trouvé une personne assez maligne pour les comprendre, pour les recadrer. En gros, les élèves ne sont pas compris.

T'arrivait-il de faire part de tes difficultés aux enseignants ?

Parfois il m'arrivait de montrer mes lacunes aux professeurs et parfois aussi non parce que les profs ont cette habitude là que quand tu poses une question en classe et surtout que tu es redoublant il va te dire "*tu es redoublant et tu ne connais pas ça*". Ce genre de jugement te refroidit, même si tu as des difficultés tu ne peux plus lever le doigt. Les années où j'étais redoublant il y avait des profs qui m'embêtaient, d'autres même qui ne croyaient pas en moi, ils disaient que j'étais pas compétent, que j'étais un idiot, que je ne pouvais pas quitter le lycée mais où en sommes-nous? J'ai obtenu le bac, si j'écoutais ces paroles, je ne me serais pas sorti, mais je ne m'arrêtais pas sur ça. J'ai compris qu'on ne peut compter que sur soi-même pour se développer, on ne doit pas toujours tenir compte de ce que les gens disent de nous, mais plutôt de ce que nous même on dit de nous. Je me rappelle de mon prof de physique qui m'a beaucoup marqué négativement, il vendait des notes et pour avoir la moyenne dans sa matière il fallait payer.

Qui pouvait t'aider quand tu avais des difficultés ?

Quand je redoublais je voyais la déception dans les yeux de mon père et ça me faisait souffrir mais je devais vivre avec. L'aide dont j'avais besoin je l'ai plus retrouvée hors du cadre familial parce que je savais ce que je voulais, je voulais me développer et être une meilleure personne parce que je m'enfonçais de plus en plus dans la merde, l'insouciance, etc. Je suis allé voir les psychologues, ils ont essayé de m'aider en travaillant sur mes qualités et mes défauts et voir comment je pouvais mieux me servir de cela. Un moment donné quand j'ai fréquenté la psychologue, je ne m'acceptais plus comme individu, je me voyais comme un garçon qui était nul et je ne m'aimais pas. C'était surtout les psychologues qui m'aidaient mais parfois mon cousin m'écoutait.

Pour les révisions à la maison, c'était tantôt des amis, des voisins ou mon cousin qui m'aidaient, ce n'était jamais un parent direct. J'essayais de faire un programme de travail mais comme je suis très embrouillé je ne le respectais jamais.

Au lycée il y a ce qu'on appelle la "violence gratuite", quelqu'un qui va m'agresser verbalement pour un rien. Eux ils ne savaient pas se mettre à la place des autres donc je n'avais pas de très bonnes relations avec mes camarades de classe.

Malgré les coups durs j'ai avancé, c'est vrai que ce n'est pas parfait mais pour le peu que j'ai fait je suis quand même fier de moi parce qu'il y en a beaucoup qui ont abandonnés. Maintenant ce que j'attends c'est de bien me former pour travailler. Pour la réussite scolaire c'est quelqu'un qui a un travail après les études.

Je ne vais pas vous le cacher, toute ma vie j'ai été dans le besoin et ce que je veux c'est de gagner beaucoup d'argent et dans mes projets, j'ai envie d'investir dans l'immobilier pour ne pas dépendre des gens. Toute ma vie j'ai dépendu des gens qui ne m'ont pas aidé donc je ne voudrais pas revivre cette situation.

Je voulais faire dans la santé et aller dans une école mais malheureusement mon père n'a pas assez de moyen pour m'inscrire dans une école donc j'ai été contraint de venir à la fac. C'est dur partout, toute ma vie, rien n'a été facile et je me dis que si j'ai déjà pu une fois Dieu me fera grâce de persévérer à la fac peu importe les difficultés. Chacun à son destin. Pour la réussite scolaire c'est quelqu'un qui a un travail après les études.

Entretien avec Dan

[24 ans – 27 ans]

AUM

Baccalauréat obtenu la première année

Mention passable, 10 de moyenne

Classes redoublées

- Primaire : CP1, 3^{ème} année × 2
- Collège : 6e, 3^{ème} × 2

Célibataire

0 enfant

Vis avec les parents

Mon père est un agent privé, il travaille à son compte

Mère : sans emploi

Père : niveau Bac

Mère : non diplômé

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Le plus grand coup que j'ai reçu c'est quand j'ai fait trois fois la 3^{ème}. La Première fois que j'ai repris j'étais en période de puberté, il y avait certaines modifications qui se passaient, qui s'opéraient, ces modifications n'allaient pas dans le sens de la réussite c'est un peu ça. Donc j'ai fait 3 fois la 3^{ème} mais en dépit de ça je n'ai pas baissé les bras parce que la première 3^{ème} j'ai raté l'examen et l'entrée en 2^{nde}. La deuxième année j'ai eu l'entrée en 2^{nde} mais je n'ai pas eu l'examen donc c'est ce qui m'a valu de reprendre une troisième fois c'est finalement la troisième année que j'ai pu obtenir le BEPC.

De quelles modifications parlais-tu ?

Les modifications qui sont apparues c'était un peu quoi? Bon je me rappelle que lorsque j'étais une 3^{ème} et que j'ai raté mon BEPC les coefficients des matières ont changé. A l'époque, les mathématiques c'était 6 de coefficient c'est ma troisième 3^{ème} en 2016-2017 qu'on a ramené tous les coefficients à 1. Cette situation m'a été bénéfique puisque j'ai passé ma 3^{ème} et obtenu mon examen haut la main.

Les deux premières années je déambulais un peu en classe et à la maison, j'étais un peu turbulent, c'était un peu la délinquance juvénile, un peu les mauvaises fréquentations. Je me suis ressaisi la troisième année après les deux premiers redoublements, je me suis efforcé à me remettre au boulot et c'est ce qui m'a valu de réussir par la suite et de faire un sans-faute de la 3^{ème} en terminale.

Comment tes parents réagissaient-ils quand tu redoublais ?

Évidemment mes parents ont mal vécu ces redoublements, c'était des blâmes puisque tous les parents aimeraient voir leurs enfants aller sur le droit chemin et c'est ce qu'ils ont fait, ils se sont efforcés à me remettre sur le droit chemin. Dans mes premières classes ce n'était vraiment pas ça, je ne me donnais pas mais c'est vraiment au secondaire je me suis donné à fond, j'ai réalisé l'importance des études.

Qu'en était-il des enseignants ?

Je n'ai pas vraiment eu de problèmes avec les enseignants même les années où j'ai repris, c'était plus avec les surveillants, je peux dire que c'était mes bourreaux (rire) parfois à cause du règlement qui était strict. C'est vrai que le règlement c'est le règlement et on doit se mettre au pas et moi je voyais que le règlement c'était trop exagéré, je contestais le règlement je n'aimais pas me frôler, je jouais au poker en classe, les fréquentations derrière l'établissement, les filles par ci et tout ça un peu qui valait ce conflit avec les surveillants. En classe, j'étais un peu partagé, j'étais calme à certains cours et dans d'autres, j'étais très désordonné, je jouais entre les deux.

Qu'est-ce qui te motivait à ne te décourager ?

J'ai même eu le soutien de ma mère elle m'a parlé dans le sens que l'école c'est le moyen le plus sûr de réussir, même si d'autres ne le pense pas donc elle m'a mis dans la tête que si je ne fais pas tout pour apprendre et me mettre dans le droit chemin et avoir des diplômes je ne fais rien dans la vie. Parce qu'elle-même est sans diplôme et sans emploi aussi mon papa s'en va bientôt à la retraite. Dans ma famille, ma mère a fait sept enfants, tous les

autres six ont eu le bac et je suis le dernier cela m'a boosté et je me suis dit que je ne peux pas être le seul raté parmi tous les enfants de ma mère je me suis alors mis au travail.

Quand je retrace un peu mon parcours, je vois qu'en 6^{ème} j'avais de bonnes notes lorsque je suis arrivé en 5^{ème} aussi j'avais de bonnes moyennes. En 4^{ème} on avait un professeur qui aimait trop la facilité c'est-à-dire qu'il vient il fait cours il laisse les exercices de maison il vient et corrige et tout le monde à la moyenne, il faisait rarement les devoirs de classe c'est qui fait qu'une fois arrivé en 3^{ème} les difficultés ont commencé à se manifester. J'étais nul en mathématiques, quand je parle de nul c'est au dernier niveau (rire) parce que même la première année quand j'ai passé le BEPC je suis parti à l'épreuve de mathématiques et physiques sans calculatrice, sans matériel du coup je partais seulement faire l'acte de présence. Je mets mon nom sur la copie je pars, pareillement pour la deuxième année je me rappelle que j'allais souvent sans instruments de géométrie, j'allais moi-même comme ça. En 2^{nde} j'ai changé de lycée je suis allé à EPI c'est grâce au cadre maintenant j'ai pu me ressaisir, il n'y avait pas assez d'espace dans l'établissement pour se balader, déambuler dehors après la classe c'est la maison. L'endroit était propice pour que je puisse bien me relancer, en 1^{ère} ça allait, en terminale aussi sauf qu'en terminale, le premier trimestre j'ai eu 8, aussi au deuxième trimestre et le troisième on ne l'a pas terminé à cause du Covid j'ai eu le baccalauréat avec 10, je remercie le Seigneur pour ça.

Qui pouvait t'aider quand tu avais des difficultés ?

Si je prends le cas de ma terminale dans la maison où je vivais j'avais un grand frère qui apprenait à l'ENSET, j'avais une grande sœur aussi qui apprenait à L'ENS. Celle qui était à l'ENS faisait l'histoire donc c'est elle qui m'aidait en histoire et en géographie, les matières littéraires et celui qui était à l'ENSET m'aidait dans les matières scientifiques. C'est vraiment eux qui ont eu un impact sur mes études, je tiens aussi à souligner le travail personnel parce que ça aussi beaucoup compté j'ai beaucoup misé quelquefois j'avais des amis avec qui je travaillais en classe on se réunissait et quand j'étais à la maison je m'organisais avec un emploi du temps je mettais parfois le réveil à 1h et je travaillais.

Je ne mettais pas de barrière avec les plus jeunes de ma classe puisqu'on était au même niveau et dans le même cadre il y a certaines choses qu'on faisait ensemble sans complexe on est obligé de mettre le droit d'aînesse à côté. Moi personnellement je n'étais pas gêné, l'école c'est personnel on n'apprend pas pour quelqu'un d'autre, peu importe l'âge, l'essentiel c'est de se battre car c'est la fin qui compte.

Jusqu'en terminale je ne savais pas ce que je voulais faire c'est l'intervention de Sygor qui m'a orienté à l'AUM où je devais faire l'audiovisuel et comme je suis standard, peu importe le domaine où on m'envoie c'est à moi de m'adapter comme il n'y a pas d'audiovisuel ici on m'a orienté en marketing et communication digitale mais au départ j'avais beaucoup de projets. Dès le bas âge, je rêvais d'être policier j'avais ce désir de défendre la nation, d'aider nos frères et sœurs qui rencontrent des dérives. Je rêvais aussi d'être un grand entrepreneur en cultivant la terre j'aime beaucoup l'agriculture comme j'ai beaucoup grandi avec ma grand-mère elle m'a appris à planter donc j'ai ce projet pour essayer de pallier au déficit du Gabon en matière d'alimentation. Après ce n'est que des projets ce qui va arriver va arriver, l'essentiel c'est de travailler et de gagner son pain et subvenir à ses besoins. Je suis boursier,

l'État prend en compte une grande partie de mes études je rends grâce à Dieu pour cela qu'on est orienté dans un bon établissement.

Entretien avec Léon

[20 ans – 23 ans]

USS

Première année Biologie-Médicale

Bac obtenu la première année (en province)

Moyenne 10/ mention passable)

Classes redoublées

- Primaire : CP1 × 2
- Collège : 5^{ème} × 2

vis avec ma grande sœur à Libreville

0 enfant

Parents vivants province

Père : Grutier (conducteur de poids lourds)

Mère : sans emploi

Niveau père : BEPC

Niveau mère : CEPE

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Au CP1 j'avais un problème de langage, je n'arrivais pas bien à m'exprimer donc on m'a fait reprendre la classe ce n'était pas tant à cause des moyennes. J'étais fort en mathématiques et en français j'avais cette difficulté : Je ne pouvais pas lire car la prononciation n'était pas bonne. C'est à cause de ça que j'ai fait trois fois le CP1. Je garde toujours les séquelles de ces difficultés parce que jusqu'à aujourd'hui il y a des mots que j'ai du mal à prononcer donc ça me bloque directement quand il s'agit de m'exprimer devant beaucoup de gens. J'ai essayé pendant des exposés mais rien, soit je me mets à bégayer ou je perds la parole. Ma sœur m'a conseillé de commencer à m'exercer pour ma soutenance devant les docteurs. C'est un peu la difficulté que j'ai.

J'étais très bon dans les matières scientifiques et c'est à cause de ça que je suis passé dans les autres classes normalement. Arrivée en 5^{ème}, j'ai redoublé la première année normalement. La deuxième année de 5^{ème} je ne parlais plus vraiment à l'école, je suis juste parti pendant le premier trimestre, le deuxième j'ai commencé à faire l'école buissonnière donc parfois je parlais d'autres fois non. On m'a exclu de l'établissement. On m'a inscrit en 5^{ème} dans un autre établissement et c'est cette fois-ci que je suis passé.

Pourquoi ce changement soudain ?

J'accuse ce tort aux enseignants car j'estime que c'est eux qui m'ont dégouté de l'école par exemple mon professeur de physique quand on lui posait des questions sur ce qu'on ne comprenait pas, il nous disait d'attendre l'année prochaine pour comprendre ça. Mon professeur de mathématiques c'était un fumeur et moi j'ai une santé fragile, je m'étouffe assez facilement et je ne sais pas ce qui le prenait mais la majorité du temps il venait fumer devant moi et quand je lui faisais la remarque il me regardait style *“ce n'est pas ton école ici donc je*

fais ce que je veux”. Avec tout ça, je n’avais plus vraiment envie de partir à l’école. Sans oublier les plus vieux de la classe qui passaient leur temps à brimer les petits, moi quand je suis arrivé en 5^{ème} j’avais 15 ans par-là, c’est toutes ces choses que je fuyais.

Après mon exclusion ma mère m’a inscrit dans une école proche de la maison pour mieux me surveiller et c’est là où ça a marché je suis passé en 4^{ème}.

En cas de difficultés, qui pouvait t’aider ?

Ma mère m’aidait à travailler jusqu’en 4^{ème} année de primaire, ensuite mon grand frère a pris le relais jusqu’en 3^{ème}. Dans les autres classes je me suis débrouillé seul. Je m’organisais par rapport à mon emploi du temps, exemple si lundi j’ai cours de mathématiques, français, histoire je vais réviser ces trois matières dimanche, je révise les derniers cours et je fais quelques exercices. C’est mon grand frère qui m’avait dit de faire ainsi pour être autonome pour bien terminer mon parcours.

J’avais aussi un groupe de travail avec deux voisins du quartier puisque moi j’étais fort dans les matières scientifiques et eux dans les matières littéraires donc on s’aidait mutuellement, c’est comme ça qu’on travaillait. Même au lycée quand il m’arrivait de travailler avec certains élèves de ma classe c’était avec ceux qui pouvaient m’aider là où j’avais des difficultés et vice versa.

Comment tu as vécu tes redoublements ?

La première fois que j’ai repris la 5^{ème} ça m’a rien fait, c’est la deuxième fois que ça commencé à me toucher parce que quand j’étais souvent à la maison j’avais un poids dans le cœur comme si les autres partent à l’école, sont utiles et moi je ne fais rien. C’est pourquoi j’ai demandé à ma mère de me remettre en 5^{ème} même si les professeurs me dégoutaient, je voulais faire un effort. Je me sentais étrange puisque j’avais l’habitude de partir à l’école tous les jours et là je faisais des jours et des jours sans y aller, c’était inhabituel.

Réparti en 5^{ème} j’ai encore recroisé d’autres enseignants qui faisaient leur rituel, mais cette fois-ci j’ai tout pris sur moi. J’écoutais les conseils de ma mère qui me disait que *“eux ils ont réussi leur vie, c’est à toi maintenant de préparer la tienne donc ne les suis pas”*. Même quand les enseignants m’emmerdaient, je restais là, je finissais les cours et je rentrais à la maison ou bien j’allais jouer aux jeux vidéo avec mes amis.

Quelle était la réaction de tes parents ?

Quand j’ai repris le CP1 mes parents m’ont simplement dit *“apprends à parler parce que tu es un garçon intelligent, tu es bon en maths, ce n’est pas de ta faute c’est juste que tu as une difficulté et ça arrive souvent”*. C’est le redoublement de la 5^{ème} qui a mis mon père en colère surtout que la deuxième 5^{ème}, je n’avais pas forcément de mauvaises notes mais j’ai cessé de partir de mon propre gré. Il m’a grondé et m’a dit *“qu’est-ce que tu veux faire de ta vie, tu es encore jeune et tu veux déjà arrêter l’école?”* Ma mère n’était pas fâchée, elle c’est quelqu’un qui prend plus de temps à soutenir ses enfants, elle les conseille plus. J’ai grandi dans une famille assez restreinte, je ne peux compter que sur mes parents, mes frères et sœurs et sur personnes d’autres même pas la famille élargie.

C’est vrai que j’ai redoublé mais à part ces classes j’ai fait un parcours assez normal. J’ai rencontré des difficultés, il y a eu des hauts et des bas mais j’ai pu les surmonter. C’est

vrai qu'une année perdue ne se rattrape jamais mais je ne peux pas me plaindre, il y a des élèves de mon âge ou même plus âgés que moi qui sont encore au lycée. Comme dit souvent ma mère *“l'école ce n'est pas la course, il faut aller de l'avant et continuer”*.

À part l'école je ne voyais pas vraiment ce que j'allais faire si j'abandonnais, je ne voyais pas une autre issue. Déjà je suis asthmatique et je ne peux pas faire trop d'efforts physiques, je me suis demandé quel métier pourrait me correspondre si je ne continuais pas l'école voilà pourquoi je me suis efforcé à poursuivre les études pour espérer avoir un boulot qui ne me demanderait pas trop d'efforts physiques.

Le baccalauréat est important parce que c'est un examen qui te permet déjà d'apprendre un métier. Ça t'ouvre presque la porte du travail. Mon projet c'est de devenir biologiste mais mon but c'est de devenir chercheur. C'est pourquoi je suis venu à l'USS, c'était un choix volontaire. Ma première ambition était de devenir médecin mais vu les nombreuses demandes et mon âge aussi je n'ai pas été accepté. Ils m'ont toutefois orienté en biomédical parce que c'était l'un de mes choix.

Entretien avec Omer

[24 ans – 27 ans]

Première année Communication

UOB

Bac obtenu la première année au 2nd tour avec 11

Mention : Passable au LJHAE

Classes redoublées

- Primaire : 3^{ème} année
- Collège : 6^{ème} et 4^{ème})

Célibataire

0 enfant

Père : Agent de presse

Niveau : Bac

Mère Agent à la primature

Niveau : Bac

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

J'ai appris avec ma grand-mère en province, j'y ai fait ma 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} année et le CM2. Ensuite en 6^{ème} je suis allé au CES Etienne Koumba en province, puis j'ai redoublé et je suis venu à Libreville dans un établissement privé “Elites Plus” où j'ai refait la 6^{ème} et la 5^{ème}. En 4^{ème} je suis allé dans un établissement public “Bah Oumar” où j'ai redoublé la 4^{ème} et fait aussi la 3^{ème}. De la 2^{nde} à la terminale j'étais au lycée JHAE. Les cours se passaient bien sauf qu'il y avait encore le système où on frappait les élèves surtout au primaire. A part ça, tout se passait bien pour moi. Les enseignants étaient cool, c'est vrai que certains étaient sévères. J'aimais beaucoup les mathématiques durant toutes mes classes au secondaire, mais c'est à partir de la terminale que j'ai commencé à détester un peu les mathématiques, je trouvais ça un peu complexe. Mes résultats étaient minimaux, je ne peux pas dire que j'étais excellent puisque j'ai redoublé.

Justement que peux-tu me raconter sur tes redoublements ?

Je me rappelle bien de mes redoublements. En 3^{ème} année je séchais beaucoup les cours parce que je vivais avec ma grand-mère en province donc parfois au lieu d'aller à l'école on partait en brousse, pendant que les autres font les compositions toi tu les rates donc c'est déjà un obstacle. Arrivé en 6^{ème} je ne m'intéressais pas aux leçons, moi c'était juste les jeux, étudier ce n'était pas mon truc. En 4^{ème} l'environnement m'a beaucoup impacté, je suis parti d'un établissement privé pour un établissement public et ça crée un décalage. Je peux dire qu'au public le niveau est plus élevé parce que ça nécessite beaucoup plus d'efforts. Au privé par exemple on nous donnait des devoirs de maison avec des documents, des livres pour nous aider hors qu'au public c'est la jungle, on est souvent pris de cours, les devoirs se font instantanément, carte sur table quoi.

Quand je redoublais, ça me faisait mal mais je me disais que je dois absolument faire mieux cette année pour ne plus redoubler mais bon parfois on a souvent des obstacles. Heureusement à partir de la 4^{ème} j'ai fait ligne droite. Mes parents étaient souvent très en colère, parfois quand mon père partait en voyage, il m'appelait depuis là-bas pour savoir pourquoi j'avais redoublé. Je me rappelle que je prenais des moments de solitude, quand je vois les autres avancer et moi je reste ou bien que mon frère a un 12 de moyenne et moi j'amène un 09 de moyenne, ça créait des problèmes avec maman qui se mettait en colère. Cette situation me motivait encore à plus travailler et faire mieux. Aussi quand tu es chrétien, il y a des proverbes qui t'encouragent énormément par exemple celui qui dit « *Je suis la tête et non la queue* » c'est tout ça qui me motivait à ne pas baisser les bras.

Comment étaient des moyennes dans les différentes matières ?

Mes notes variaient souvent, je n'avais pas une matière de base ou favorite, parfois je pouvais me retrouver avec un 12 de moyenne et le trimestre suivant j'ai 04 de moyenne. Dans ce cas les professeurs nous posaient des questions pour savoir si on avait des soucis à la maison et ils nous envoyaient au service social parler de nos problèmes et remonter la pente. Je garde un avis positif de tous les établissements que j'ai fréquentés, leur objectif c'est de nous aider à trouver notre place dans la société.

Qu'en était-il de ton environnement familial ?

J'ai étudié dans des conditions très difficiles, quand j'étais au primaire parfois tu rentres des cours tu n'as pas de quoi manger, y a pas de livres pour étudier, pas de suivi. La grand-mère est en brousse, à peine elle te laisse quelque chose à grignoter, ensuite tu dois repartir à l'école, c'était compliqué. Quand je suis venu à Libreville je pouvais compter sur ma mère pour m'aider quand j'avais des difficultés et sur mon oncle qui était dans une série scientifique. Mon père n'était presque pas à la maison parce qu'il voyageait beaucoup à cause de son travail. Je ne pouvais demander de l'aide qu'à ma mère parce que je ne montrais même pas mes lacunes aux enseignants. Quand j'avais une mauvaise note ou que je ne comprenais pas je restais tranquille, je n'essayais pas de dire aux professeurs de m'expliquer ceci ou cela. J'étais déjà habitué à leur discours, le plus souvent en début d'année lors de la prise de contact, les professeurs disent souvent aux redoublants de se mettre au travail, de ne pas se considérer supérieurs aux nouveaux.

Y'a-t-il certains enseignants ou élèves qui t'ont marqué ?

Enormément d'enseignants m'ont marqué parce qu'ils ont fait du bon boulot dans mon vie, si je dois parler d'un en particulier, je parlerais de mon professeur d'espagnol en 4^{ème}. Il nous donnait souvent des conseils pour mieux étudier, faire des synthèses en prenant l'essentiel, il avait cette capacité à nous motiver à travailler même à la maison. Il nous disait souvent « *quand vous finissez les cours, rentrer à la maison, prenez un bain, manger, faites ce que vous avez à faire ensuite faite vos exercices, ne laissez pas trop de temps sinon vous trouverez des excuses et vous ne les ferrez plus* ». Je suis quelqu'un de très ouvert, donc généralement je m'entends bien avec tout le monde. Parfois quand j'étais redoublant dans une classe je pouvais m'approcher des nouveaux pour leur donner quelques conseils et même pendant les devoirs de groupes je travaillais avec eux.

J'avais deux emplois du temps pour travailler, celui de la classe et mon emploi du temps personnel. Tous les jours après les cours, j'avais deux heures pour travailler à la maison. Aussi je me réveillais chaque jour à 03h pour étudier jusqu'au petit matin que j'ai devoir ou pas.

Quelles sont tes attentes ?

On attend beaucoup de choses de l'école. On apprend c'est pour avoir la connaissance certes mais c'est d'abord pour avoir un travail, de quoi se nourrir et subvenir à ses besoins. Pour l'instant je fais communication mais je n'ai pas encore d'idée claire sur ce que je veux faire. Pour moi quelqu'un qui a réussi à l'école c'est quelqu'un qui a obtenu ses diplômes et qui a aussitôt trouvé un emploi après sa licence. Je suis venu à l'UOB parce qu'ici on forme normalement les intellectuels et dans les écoles on forme les "prêts à l'emploi". Le plus souvent même quand on dépose les dossiers, deux candidats peuvent se présenter avec chacun un master mais on va porter plus d'intérêts à celui qui est sorti de l'UOB parce qu'on sait que là-bas c'est du solide. En plus dans des écoles on peut payer pour avoir son diplôme et je connais des gens qui l'on fait.

Entretien avec Ben

[24 ans – 27 ans]

AUM

Bac obtenue la première année

Lycée Jean Hilaire (série D)

Classes redoublées

- Collège : 6^e, 3^e
- Lycée : 2nde S

Célibataire

0enfant

Père : Sénateur retraité

Mère : Commerçante (décédée)

Père est polygame.

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité ?

Je pense que j'ai repris la 6^{ème} parce que j'étais bandit, j'aimais danser les danses urbaines. C'est vraiment la distraction qui a favorisé mon redoublement je n'ai pas été assez sage pour gérer mon temps à cause de ces choses-là donc ce sont vraiment les distractions qui m'ont empêché en 6^{ème} de passer. Et ce que je peux encore dire c'est qu'en 6^{ème} le cadre n'était pas bon, vous savez lorsque vous êtes dans un établissement où les effectifs sont pléthoriques et qu'on ne veille vraiment pas à la liste de présence, ça aboutit à des élèves qui n'ont pas de compte à rendre lorsqu'ils ont séché. Un élève qui n'a pas assisté au cours mais le professeur ne l'a pas remarqué forcément ça va se ressentir dans ses résultats il aura des résultats médiocres.

Ma troisième j'ai vraiment eu un problème de santé qui m'a amené à reprendre en 3^{ème} et la 2^{nde} S simplement les facteurs familiaux ont beaucoup joué. Mon père est un polygame mais comment aller à l'école quand tu n'as pas à manger, ou l'argent du taxi ? Ça m'a poussé à faire des affaires qui m'empêchaient vraiment d'avancer. En 2^{nde} S et par exemple le premier devoir de physiques j'ai eu la plus grande note et après je me suis retrouvé avec 7 de moyenne en physiques parce que j'étais obligé de me débrouiller pour gagner de l'argent. Il est clair que les cours ont pris un coup ce n'était plus la même chose donc ça a vraiment joué ça a fait pencher la balance j'ai même failli tripler la 2^{nde} heureusement j'ai pu apprendre l'après-midi avoir un 10 au second trimestre et un 10 au troisième trimestre et j'ai pu passer en classe supérieure. Pense qu'il y a eu un laisser-aller parce qu'il y avait un manque de discipline au sein de la famille, les parents n'ont pas rempli leur rôle et dans l'établissement il n'y a plus d'ordre à l'école les élèves deviennent de plus en plus bandit.

Comment tu as vécu cela ?

J'ai été délaissé par la famille mais je me dis que ce n'est pas pour mon père que j'apprends parce que mon père lui il a réussi en quelque sorte donc aujourd'hui il est bien payé et je me dis que ce sont mes études si demain j'échoue ce sera ma honte à moi vous voyez donc la responsabilité d'abord la mienne. J'ai appris avec des enfants qui avaient les situations pires que la mienne, son père n'est jamais à la maison. Il est avec sa mère qui est commerçante, ils n'ont même pas de quoi s'acheter un stylo alors que mon père pouvait m'offrir le livre dont j'avais besoin. Certains vivaient au jour le jour mais ils parvenaient à avoir des 12 de moyenne il y a même un autre que je connais, son histoire est terrible aujourd'hui il a eu le baccalauréat mais il est à l'extérieur du pays parce que les parents ne pouvaient absolument rien faire. C'est l'État qui l'a envoyé ce sont des histoires qui montrent que la responsabilité des études appartient d'abord en grande partie aux étudiants eux-mêmes, donc c'est à moi de me prendre en charge et donc malgré les difficultés de tout mettre en place pour pouvoir les surmonter et avancer car tout dépend moi. C'est comme ça que je raisonne pour surmonter ça, je me dis que je suis le principal concerné c'est d'abord à moi-même de prendre le dessus sur toutes ces choses et de pouvoir avancer.

Qui pouvait t'aider quand tu avais des difficultés ?

Je ne recevais aucun soutien pour les révisions, les devoirs à la maison, les révisions de la part de mes parents, je n'ai vraiment pas une maison où on te demande tout le temps tes notes et c'est en partie parce que mon père ne remplissait pas pleinement son rôle. L'essentiel

était de me voir aller à l'école et à la fin du trimestre me demander quelle est ma moyenne c'est tout.

J'ai fait une série scientifique et généralement dans les séries scientifiques on est solidaire tu peux avoir un grand frère qui est passé par là et c'est lui que tu vas voir pour qu'il t'aide. J'allais chez des amis, je me battais et en plus je vendais les livres donc je prenais ces livres et je travaillais avec. Je prenais par exemple des annales et je travaillais avec à la maison et c'est comme ça que je pouvais me retrouver avec la plus grande note en classe. C'est un peu comme ça que j'ai avancé et que j'arrivais à combler mes lacunes ou bien j'allais sur YouTube.

Qu'est-ce que ça t'évoque quand tu te rappelles de tes redoublements ?

A l'époque du "djazzé"¹ j'ai raté les cours pour faire des clashes avec mon groupe de danse avec les filles et cetera donc c'était un peu ce qui prenait le plus de place. Dès que je sortais des cours j'allais danser, savoir que les filles seront avec toi que tu as la côte avec elle, tu as des amis ça m'a poussé dans le m'as-tu vu. Déjà les moyens de distraction manquent aux jeunes, c'était vraiment un loisir. Aujourd'hui par exemple le seul moyen de loisirs que les jeunes ont de se faire voir c'est le banditisme, c'est dans le banditisme que les enfants se distraient le mieux maintenant. À l'adolescence tous les jeunes ont le désir de s'exprimer et s'il n'y a pas quelqu'un pour les aider mais ils rentrent dans le banditisme.

Que peux-tu dire des enseignants ?

Mais pas trop de problèmes au niveau de l'enseignement même si certaines enseignantes manquaient les cours. Moi généralement quand je ne comprends pas je suis obligé de demander, je suis chrétien et je ne vais pas tricher en classe, je suis obligé de travailler de moi-même donc si je ne comprends pas je vais voir un enseignant et je vais dire que je n'ai pas compris. Il y a un nom, c'est lui qui m'a vraiment marqué mon professeur de physiques en 4^{ème} et 3^{ème} j'ai oublié son nom...c'était un professeur assez calme qui comprenait les élèves et qui expliquait bien il ne s'attaquait pas directement à la formule il prenait le temps de l'expliquer avec des éléments plus simple, c'est un professeur qui m'a beaucoup marqué.

Quelles sont tes attentes de l'école ?

Je vais être franc avec les affaires que je faisais depuis la 3^{ème} j'ai l'intention de devenir entrepreneur un homme d'affaire puissant avec l'expérience que j'ai eu depuis la 3^{ème} et aujourd'hui j'ai une expérience déjà dans le domaine des affaires c'est-à-dire que je connais déjà bien le secteur mais je veux aussi être ingénieur agronome parce que je fais biotechnologie. J'ai une mentalité un peu particulière c'est que je ne vois pas l'école comme un moyen pour me faire de l'argent c'est le problème de tous les Gabonais quand un élève a le baccalauréat après il dit je vais chercher la licence après la licence il dit que c'est trop peu je vais chercher mon master après Master Doctorat. Il pense que c'est la somme des diplômes qui fera de lui quelqu'un de riche alors que c'est la connaissance qu'il a eu il doit chercher à positionner à investir quelque part. Je vous prends un exemple, j'ai fait un cours de

¹ Danse urbaine très populaire pratiquée par les jeunes.

gestion de projet et un cours de management de la qualité ces deux cours m'ont permis de mettre la connaissance que j'ai des affaires et j'ai changé la fréquence de vente, vous voyez donc moi je vois l'école comment un moyen pour parvenir à ce que je serai demain je ne pense pas que c'est par l'école que je serai quelqu'un tout ne se résume pas dans l'école. Et voilà je cultive l'idée de l'entrepreneuriat.

Est-ce qu'il t'est arrivé de te décourager ?

Je ne voulais pas en parler mais bon j'ai vraiment eu envie d'abandonner les études, l'absentéisme, les mauvaises notes et autres. J'ai fait une longue période sans revenir en classe parce que je préférais travailler mais ce n'était pas facile d'allier travail et étude, la conscience m'a poussé à revenir je ne voulais pas me retrouver sans connaissance. Le manque de connaissance et un complexe existentiel lié à l'âme si quelqu'un n'apprend pas et qu'il manque de connaissance demain il va se retrouver à mal devant les autres. Par exemple il y a des gens qui ont arrêté l'école au CM2 et qui sont devenus très riches quand ils écrivent sur Facebook c'est sans faute comment comprendre que quelqu'un qui a un niveau CM2 écrive un tel texte c'est parce qu'il s'est formé encore. J'ai persévéré à l'école parce que je voulais acquérir un minimum de connaissances. J'ai pour exemple mon responsable à l'église il est terrible celui-là de la 2nde en terminale il était premier de la classe et le fait d'être entouré par une bonne personne ne peut que nous influencer. De la 1^{ère} année en 3^{ème} année d'université il était majeur de sa promotion Avec 16 de moyenne c'est quelqu'un qui m'a beaucoup marqué, influencé et quand on lit ses textes il n'y a pas de fautes, vous pouvez chercher des fautes il n'y en a pas. C'est son intelligence et son esprit de synthèse qui m'ont vraiment motivé.

Entretien avec Paul

[24 ans – 27 ans]

Bac D obtenu la première année

Lycée d'Etat Général Nazer Boulingui de Tchibanga.

Classes redoublées

Primaire : 2^{ème} année et 3^{ème}

Collège 3^{ème}

Lycée : 1^{ère} S.

Vis avec le grand frère² (Il fait ce qu'il peut pour m'aider et le reste je suis obligé de me battre).

Et tes parents ?

Ma maman fait les plantations, quand elle a de quoi m'aider, elle me l'envoie. Sinon ce n'est pas facile pour elle car il y a aussi des plus petits avec elle. Les gérer et me gérer ce n'est pas facile.

² « Grand frère » au Gabon est élargie à toute personne plus âgée (voisin, cousin, etc).

Es-tu l'aîné de ta famille ?

Je ne suis pas l'aîné mais en ce moment je suis le seul parmi ceux qui ont eu le bac à poursuivre les études car les autres ont arrêté. Il y en a deux qui ont arrêté; mon grand frère et ma grande sœur. Ils ont arrêté après le bac. Ce n'était pas vraiment ça au niveau des études et également au niveau de la prise en charge après les études. Pour le soutien ce n'était pas vraiment ça parce que beaucoup de parents se disent que lorsque tu as le bac et que tu obtiens la bourse c'est fini, on a plus vraiment besoin de t'aider. Cela fait que l'étudiant se retrouve un peu abandonné à lui-même et tant que la bourse ne vient pas parfois il n'a pas d'argent de taxi pour se rendre à l'école.

Comment s'est passée ta scolarité ? Est-ce que tu te rappelles comment c'était au primaire, au collège, au lycée ?

Je vais dire qu'au primaire ça allait, du vivant de papa ça allait bien. Il n'y avait pas de soucis à ce niveau, la prise en charge et autre ça allait bien. Bon parfois c'est nous même les enfants qui étions tête en l'air et qui ne suivions pas vraiment l'école. Mais en 5^{ème}, lors du passage en 5^{ème}, c'est à partir de là que tout a changé. Papa n'était plus là pour tout prendre en charge, il fallait se débrouiller. C'est vrai que les parents peuvent aider mais ça dépend. Par exemple, si tu veux quelque chose, tu ne peux plus l'avoir. Avant tu pouvais dire tu veux telle chaussure, telle chose, mais dès ce moment tu n'as plus droit à cette chaussure, à cette chose. Si tu demandes, maman te dira qu'il n'y a pas que toi, il y a aussi tes frères et autres. Tu es obligé parfois de te battre pour essayer de te faire plaisir à toi même et pour être aussi à l'aise. Ça a beaucoup affecté mes études parce que pour moi tant que je n'ai pas l'argent je ne peux pas faire l'école. Tant que je suis fauché je ne peux pas faire l'école. Ce n'est vraiment pas facile de faire l'école en sachant que tu es fauché; ce n'est vraiment pas facile. Tu veux grignoter quelque chose, tu n'as rien. Encore en province on peut te soutenir parce que tu vas marcher, quitter la maison pour l'école. Mais là par exemple ici à Libreville, j'habite Owendo, je dois prendre derrière la prison, le transport si tu n'as pas beaucoup dépensé c'est 2 000 francs. Aller-retour c'est 2 000 francs si tu n'as pas beaucoup dépensé et que tu prends des bus et autres. Donc quitter Owendo pour Libreville tous les matins c'est lourd; et s'il faut partir sur la base de 5 jours de cours dans la semaine, c'est pratiquement 10 000 francs de taxi pour 5 jours. Donc on ne prend pas en compte le fait qu'il y ait parfois cours le samedi. On est obligé de parfois faire des sacrifices. Ce qui est bien c'est qu'il y a quand même des moyens de transport comme Trans'urb; tu peux dire je me lève tôt et j'attends que le bus sorte du Lycée Technique. Certainement je peux avoir une place, je descends quelque part et puis de là, au lieu de dépenser 1 000 francs, je dépense 400 francs pour venir jusqu'à l'école. Ça c'est quand je prends la SOGATRA³ depuis le carrefour Awungou, il me laisse à Awendjé, à Awendjé j'ai facilement un bus pour l'UOB à 400 francs. Au lieu de dépenser 1 000 francs, je dépense 400 francs pour arriver jusqu'à l'école.

Est-ce que tes notes ont été affectées ?

Au niveau du lycée, je n'étais pas très concentré au travail. C'est-à-dire je viens, je travaille, je suis présent mais dès que j'ai une opportunité d'aller travailler quelque part pour 5 000 ou 2 000 francs et autres (je faisais déjà les jardins et je plantais pour me pendre en charge) je pars. Car lorsqu'on est grand et qu'il y a plus petits que soi derrière, maman va privilégier les besoins des petits et se dire que tu es déjà assez grand pour te prendre en charge. Peut-être pas totalement, mais quand même pour certains éléments tu n'as plus besoin de demander de l'argent. En période scolaire ce n'est pas facile, parce que tu dois apprendre

³ Société gabonaise de transport

et tu dois chercher à avoir quelque chose en même temps. Parfois il faut sécher les cours quand on est fauché pour aller travailler. Lorsque tu reviens le lendemain, tu as séché un cours et tu cherches à te rattraper. C'était comme cela, je n'étais pas le dernier de ma classe, mais je m'efforçais quand même de me mettre à niveau à chaque fois que je ratais un cours.

Quand tu as commencé à redoublé, comment est-ce que ta famille et toi avez-vous vécu cela ?

Mon échec en 3^{ème}, ça me faisait mal de voir les autres aller en 2^{nde} et autres, mais après je me suis dit qu'on n'avait pas les mêmes plans, pas les mêmes projets et que Dieu n'a pas forcément réservé quelque chose pour chacun d'entre nous. Ce que je dis c'est qu'on n'a pas la même façon de digérer les choses mais moi par contre, à chaque fois que je rencontre un échec, je considère cela comme une leçon; surtout quand j'essaie de faire le bilan et que l'échec vient de moi-même. Il faut aussi être capable de reconnaître sa part de responsabilité dans son échec. Quand je vois, je juge le pour et le contre, est-ce que je n'ai pas eu le passage parce que j'ai manqué de soutien ? Là c'est plutôt la volonté, un peu plus consacrer le temps au travail. J'ai vraiment été paresseux, je n'ai pas eu le passage, ce n'est pas bien grave, l'an prochain ça ira. Parfois on est tenté d'aller se mettre dans d'autres écoles en classe supérieure parce qu'on se dit que j'ai quand même eu un 9 de moyenne, et cela peut me permettre de faire la classe supérieure ailleurs. Je n'ai jamais fait ça; reprendre une classe et aller me mettre en classe supérieure ailleurs, parce que je me dis qu'on peut accepter mon bulletin. Non, je n'ai jamais ça. Pour aller se mettre dans une école privée il faut avoir de l'argent.

Et ta mère ?

Ça dérangeait beaucoup ma mère qu'elle doive encore s'occuper des petits et que moi je reprenne encore une classe. Ça ne lui faisait pas plaisir de dépenser pour une année et puis dépenser encore pratiquement la même somme pour l'année suivante. Parfois elle disait que *“si tu ne veux plus ou que si tu sens que tu ne peux plus arrête l'école. Tu vas m'aider à travailler et à soutenir tes frères. Si tu n'as pas pu aller loin, peut être que tes frères iront loin. Si tu sens que tu ne peux plus, viens m'aider, on va soutenir les autres, ils vont avancer parce que tu es quand même grand déjà”*. Mais bon, je ne me suis jamais laissé abattre par l'échec parce que ça peut arriver à tout le monde de rencontrer l'échec. Tout le monde rencontre l'échec. Et puis au lieu de considérer l'échec comme une finalité ou comme une fatalité ça doit plutôt être quelque chose qui va nous amener à pousser, aller de l'avant et vraiment à fournir beaucoup d'efforts. Avant que mon papa ne décède, il me disait *« là où je suis, je ne me sens pas bien, je suis vraiment en train de partir »*. Il m'avait appelé à 5h le jour où il est décédé en me disant *“ je sais que ce ne sera pas facile pour vous après ma mort, mais si tu vas jusqu'en 3^{ème}, si tu arrives en 3^{ème} et que tu obtiens ton BEPC, cherches à passer un concours et travaille pour aider tes frères et ta mère”*. C'est quelque chose qui est toujours en moi, c'est toujours là. Je me suis dit que s'il l'avait dit c'est parce qu'il savait que ça devait être dur. Depuis qu'il l'a dit je suis conscient de la difficulté qu'il y a devant moi et je me dis je vais faire mieux que ça.

C'est ma source de motivation. Il y a ma maman et mon papa. Même s'il n'est plus là, si je me bats jusqu'à aujourd'hui c'est parce que je porte son nom; et un jour on dira que c'est le fils d'un tel.

Quand tu avais des difficultés, qui t'aidait ?

Au niveau du lycée, j'ai beaucoup eu de relations avec les enseignants, j'ai beaucoup communiqué avec les enseignants, les professeurs et autres. A chaque fois que j'avais un

souci, parfois j'allais voir les enseignants pour m'expliquer. Par exemple, je suis le premier des enfants de ma mère à faire une série D. Il n'y a pas vraiment de grand frère devant qui est venu m'aider dans les disciplines scientifiques. C'est dans ces disciplines que l'on rencontre le plus de difficultés; pas vraiment dans les disciplines littéraires. Donc il fallait prendre le temps pour travailler avec des grands, des professeurs, des enseignants. Parfois ils m'envoyaient des TD et autres pour que je travaille et puis on finissait de corriger ensemble. C'est vraiment comme ça que je me suis battu. Parfois avec les autres, les camarades de classe, celui qui comprenait mieux quelque chose aidait les autres.

Y'a-t-il un enseignant qui t'a particulièrement marqué ?

En bien c'est mon professeur de mathématiques parce que lui n'hésitait pas à mettre des zéros mais n'hésitait pas aussi à t'encourager à faire mieux. C'est-à-dire que pour lui le zéro n'était pas tant une finalité, c'était en quelque sorte aussi une source de motivation. Par exemple, un enseignant qui sait que tu as fait un 3 à un devoir de mathématique mais qui te dit *“ toi je t'ai tenu en telle classe, ce que tu n'arrives pas à faire aujourd'hui tu as su le faire avant. Pourquoi aujourd'hui tu n'arrives pas à le faire ? Tu es bête. Travaille encore. Travailler ne veut pas dire que tu ne vas pas dormir. Le sommeil fait partie du travail ”*. Ce sont ces conseils que je garde. Pour beaucoup lorsque tu as déjà des zéros et des 3 tu ne peux rien faire, il faut peut-être changer de série. Mais malgré les notes, le professeur te fait comprendre qu'il ne veut pas tant que tu aies la grande moyenne, mais ce qu'il veut c'est que tu comprennes. Parfois ce que tu as fait est correct mais à cause de l'erreur il ne va pas corriger ta copie comme il a corrigé celle des autres. Il va être plus rigoureux avec ta copie parce qu'en fait il s'attend à ce que tu fasses mieux.

Si je suis à AUM aujourd'hui, c'est parce que conscient de la difficulté que je devais avoir pour poursuivre mes études après mon bac, je me suis lancé dans l'élevage. J'ai commencé à faire l'élevage de poisson à Tchibanga, j'ai lancé mon activité, et c'est grâce à cette activité que j'ai eu ce partenariat avec l'agro business de l'AUM. Cela m'a permis d'être ici aujourd'hui. Pratiquement la totalité de ma scolarité est prise en charge par le président de l'AUM. C'est pourquoi je suis là. Ce qui prouve encore que les difficultés ne doivent pas nous empêcher d'avancer, mais plutôt nous faire réfléchir à comment s'en sortir. Je n'avais pas en vue l'AUM au départ. Au départ, je ne savais même pas que je devais avoir cette opportunité. Au départ dans ma tête je me disais que je faisais déjà bien l'agriculture. Je plantais la laitue, je vendais, ça me permettait de me prendre en charge. Je me suis dit qu'après mon bac je pourrais aller à Franceville, à l'USTM. Ils ont un département dans lequel ils font de l'agronomie. Je me suis dit que je vais faire de l'agronomie. Parfois je pensais aussi aller à l'ENEF faire ingénieur forestier. Ce que j'avais comme premier projet c'était d'aller à l'ENEF. Les années précédentes il n'y avait pratiquement pas de concours à l'ENEF et ils n'assuraient plus leurs étudiants d'être directement recrutés juste après leur formation. Cela m'a fait hésiter. Ce qui me restait comme option c'était d'aller à Franceville. A Franceville, il y avait aussi d'autres difficultés parce qu'il fallait aller maintenant loin des parents. Il n'y avait personne là-bas chez qui vivre. Comment subvenir à mes besoins ? Il devait y avoir beaucoup de manquements. Tout ça m'a fait réfléchir, j'étais incertain. Je ne savais pas où je devais aller si je gagnais le bac. Pour le moment j'avais quelques options à voir avec le temps et voici l'opportunité qui s'est présentée.

Qu'est-ce que tu penses du fait d'avoir le bac ?

Aujourd'hui, c'est d'abord une fierté pour moi d'avoir un bac, d'avoir décroché le bac D. Parfois on se dit que quand on a le bac, il y a plusieurs opportunités qui viennent pour passer des concours et autres; mais avoir le bac, c'est en même temps bon, c'est de bons

moments à vivre, ça fait plaisir et autres; mais quand on s'assoit et qu'on commence à réfléchir à l'après bac, il y a beaucoup de choses qui commencent à remonter. Quant au fond tu sais que tu n'as pas vraiment de soutien, parfois tu peux pleurer. Jusqu'à un passé récent, je me suis dit que ma scolarité est prise en charge mais est-ce que ceux qui sont censés me soutenir pourront me soutenir ? En dehors de l'AUM qui m'offre déjà la scolarité, est ce que le soutien en termes de déplacements, en termes de fournitures va suivre ? Quand je suis arrivé, durant les deux ou les trois premiers mois de cours on m'a volé mon téléphone et puis ce n'est pas vraiment facile. Tout aujourd'hui est numérique, les cours sont sur des fichiers numériques. Pour lire le cours ce n'est pas vraiment ça. Ça n'a pas été facile. L'après bac est bien, sauf que parfois on voit qu'on ne bénéficie pas totalement de ce dont on devrait bénéficier après son examen. On ne bénéficie plus réellement de cela. Par exemple, le cas de la bourse. Tu es un étudiant, tu as eu ton bac et puis tu te dis je vais avoir ma bourse et que ça va m'aider à poursuivre mes études et mes projets. Ça va aussi m'aider à épargner, ça va me permettre de lancer quelque chose d'autre pour ne pas compter que sur la bourse au cas où. J'ai un redoublement et elle est coupée, je ne sais pas. Mais voilà ce que j'ai comme projets. Ce n'est pas vraiment facile à ce niveau. C'est vraiment la partie où on se dit qu'on va être pris en charge, qu'on va bénéficier d'une subvention, après il y a beaucoup de choses qui apparaissent et puis on se rend compte que ce qu'on pensait n'était pas vraiment ça.

Entretien avec Anne

[20 ans -23 ans]

AUM

Bac obtenu la première année

Classes redoublées

- Primaire : CE2
- Collège : 4^{ème}
- Lycée : 1^{ère} (changement de lycée après redoublement)

Vis avec les parents

0 enfant

Père : je ne sais pas trop dans quoi il travaille, je sais juste qu'il travaille à la mairie centrale

Mère : Ministère des Eaux et Forêts, bah moi je ne sais pas je sais juste que ma maman elle a un niveau « master ».

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années?

(Rire) sérieux ? les autres classes je me souviens plus trop moi j'ai plus aimé la 4^{ème} ouais j'ai trop aimé ma 4^{ème} d'autant plus que en fait c'est en 4^{ème} que j'ai su que j'étais intelligente parce que j'ai redoublé de mon propre gré tu vois donc j'ai trop aimé quoi et encore quelle classe la 1^{ère} en fait mes meilleures années ce sont les années où j'ai repris parce que ce sont les années où j'ai rencontré des gens un peu différent du cadre habituel, de ma routine. Je ne vais pas accuser mes potes que c'est à cause d'eux que j'ai repris mais c'est à cause de moi-même donc si j'ai bien compris voilà parce que je voulais m'amuser c'est tout. Et puis je n'ai pas vraiment aimé ma terminale ce n'était pas la joie mais ça va les autres classes c'était bien mais ce n'était pas comme la 4^{ème} et la 1^{ère} mais j'ai aimé la 6^{ème} c'était cool tu vois tu vas au collège tu portes la tenue pour la première fois tu passes directement en classe supérieure tu vois l'effet que ça te fait la, bon après il y a plus rien tu commences à connaître le collège.

Comment tu vivais tes redoublements ? Et tes parents ?

J'ai jamais été assidue moi je suis extravertie voilà c'est pas parce que je m'amuse que je ne vais pas faire l'école c'est la raison pour laquelle j'arrive encore à gérer mon niveau de vie si tu remarques bien les filles de mon âge soit elles ont un enfant soit elles sont encore en terminale je sais qu'il y en a qui sont mieux que moi mais je gère à mon niveau je peux apprendre et en même temps je m'amuse je ne suis pas le genre d'élèves qui étudie et je crois que je ne suis pas la seule à le faire. Par rapport à mes redoublement mes parents ont agi comme tous les parents, aucun parent ne peut accepter que son enfant commence à picoler commence à faire ceci cela bon ils m'ont grondée, ils m'ont même punie et consort mais c'est la vie j'ai compris la leçon qu'ils ont voulu me faire comprendre mais chacun vit sa vie à un moment donné on grandit même si tu es encore avec tes parents ils sont conscients qu'un moment donné tu vis ta vie.

Qu'en est-il des enseignants ? Y'en a-t-ils certains qui t'ont marquée, aidée ?

Et les enseignants qui m'ont marquée durant mon parcours je sais plus trop en 1^{ère} un truc du genre vu qu'en 1^{ère} je faisais allemand je ne faisais pas espagnol donc on n'était pas beaucoup l'allemand et l'italien le professeur d'italien m'énervais en fait et je la supportais pas. Il m'est arrivée de me disputer avec les profs mon année de 1^{ère} justement avec les profs et les surveillants. Quand j'avais des difficultés en tout cas ce n'était pas les enseignants qui m'aidaient parce qu'on sait tous que l'enseignement pédagogique ce n'est pas ça au Gabon donc du coup soit je travaille seule à la maison soit je me rapprochais d'un "cassik"⁴.

Quelles sont tes attentes par rapport à l'école ?

Je projette d'ouvrir un cabinet parce que je suis en Hadès je sais ce que je peux faire et mon projet de base c'est vraiment cabinet je veux être autonome financièrement parce que après la formation qu'on a l'école c'est pas toujours facile de se trouver un emploi d'autant plus que les gens qui font droit de nos jours ils sont tellement nombreux que faudrait avoir les capacités solides donc c'est clair moi je mon cabinet pour que la génération qui vient après moi puisse avoir les opportunités comme moi je n'ai pas forcément pu avoir.

Que représente le bac pour toi ?

Avoir le bac ne représente rien pour moi je l'ai obtenu parce que j'étais obligée, moi je ne vais pas te mentir si moi j'avais le choix je ne devais jamais apprendre est-ce que les plus riches non pas beaucoup appris parfois c'est des gens bêtes du coup si j'ai fait l'école c'est parce que j'étais obligée ce n'est pas parce que je le voulais. Les heures du matin je sais que j'aurais pas la moyenne à l'interrogation que j'ai fait on est obligée d'apprendre parce que si tu n'apprends pas... le bac par exemple tu sais que quand tu l'as tu peux au moins avoir un débouché même dans la gendarmerie tu es gradé c'est un peu ça si je parle comme cela c'est clair que j'ai déjà eu envie d'abandonner les études mais je ne me suis jamais tapée une année sabbatique l'envie ne m'en n'a pas manqué tous les jours et on a envie de stopper les activités mais comme je t'ai dit on est obligée de persévérer pour survivre j'ai les enfants à faire je suis encore jeune et c'est maintenant que je dois préparer mon avenir. Moi j'apprends c'est pour manquer de respect à mon mari et ne pas être dépendante d'un homme.

Et qui pouvait t'aider quand tu avais des difficultés ?

Ma mère est celle qui m'a beaucoup encouragée dans les études et jusqu'aujourd'hui c'est la seule, la preuve en est que j'ai commencé en retard cette année car je voulais réellement me taper une année sabbatique à l'UOB mais après ça ne servait à rien étant donné

⁴ Expression argotique employée au Gabon pour désigner quelqu'un de plus âgé ou de plus expérimenté que nous.

que être à l'UOB c'est similaire à ne pas apprendre. En général ma mère se base beaucoup sur la prière elle me dit que tu es là ça va aller et ça me motive vraiment parce que je connais des gens qui traversent des situations similaires aux nôtres et même des situations pires que la mienne si c'est vraiment pas la joie, simplement ça je me base dessus ma mère discute beaucoup avec moi quand il faut c'est vrai qu'on ne vit pas ensemble je vis avec mon grand-père on discute quand on a l'occasion et des conseils ça ne manque jamais. Les conseils de ma mère m'aident beaucoup mais je pense que c'est le rôle de toute maman certes, il y a papa qui est là mais je me sens plus attachée à maman mon père me soutient plus du côté financier général. Je ne peux pas trop regretter et dire que je me retrouve au carrefour des imbéciles en disant que si je savais mais si j'avais su avant je pense qu'aujourd'hui les choses seront un peu différentes donc sur le coup je ne me plains pas et je remercie Dieu parce que malgré mes déboires je suis étudiante aujourd'hui tu ne me plains pas de mon niveau de vie actuelle. Être à AUM c'était mon second choix Mon premier choix c'était l'UOB comme je dis je voulais faire une année sabbatique mais après j'ai réfléchi et je me suis réorientée j'ai fait un recours mais ça n'a pas marché du coup je me suis inscrite à l'AUM, je suis à mes frais.

Entretien avec Lise

[24 ans – 27 ans]

UOB

Bac obtenu la première année

Moyenne de 10,68 au bac B

Première année psychologie

3 redoublements

- Collège : 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème}

Célibataire

0 enfant

Père retraitée

Mère sans emploi (vivent au Village, reconvertis en agriculteurs)

Père sans diplôme

Mère sans diplôme

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Je me rappelle de mon école primaire (rire) c'était cool, j'avais de bons enseignants je dirais même que j'étais une élève brillante, très brillante au primaire. Mes enseignants m'aimaient à cause de ça parce que je travaillais vraiment très bien, je n'ai jamais repris de classe à cette époque parce que je n'éprouvais aucune difficulté, j'avais l'amour des enseignants, de mes parents et tout ça a contribué à ce que je fasse un parcours assez excellent. Mes moyennes tournaient autour de 8/10 parfois 10/10, mine de rien j'avais toujours les moyennes. En 6^{ème} j'ai rencontré plusieurs problèmes de famille qui m'ont un peu empêchée de me concentrer du coup j'ai repris bêtement. J'ai très mal vécu ce redoublement, j'ai beaucoup pleuré parce que c'est quelque chose que je n'avais jamais vécu, donc je ne connaissais pas. Je me rappelle en deuxième 6^{ème}, quand je suis revenue, je trouvais ça tellement facile que je me demandais pourquoi j'avais redoublé.

Comment expliques-tu ce redoublement ?

J'ai subi énormément d'attaques spirituelles (troubles mentaux) comme moi d'ailleurs, plusieurs membres de la famille. J'ai même failli abandonner les cours et je me suis dit «*je ne peux pas quand même abandonner les cours en 6^{ème}* ». Je me sentais mal, je

pleurais parce que je n'aime pas l'échec et toutes les années que j'ai repris c'était la même chose. Quand on se rend compte que nos amis avec qui ont travaillé sont en classe supérieure, certains même te regardent de haut et te considèrent comme nulle parce que tu as redoublé. Malgré leur avance, parfois on les rattrapait même encore, j'ai même passé le bac avec certains d'entre eux. Tu te sens un peu léser, tu vois le mauvais œil partout, tu penses que tout le monde ne parle que de toi alors que ce n'est même pas souvent le cas, tu te mets à l'écart parce que les autres qui sont en classe supérieure forment leur petit groupe.

Et les enseignants ?

Je n'ai rien à reprocher aux enseignants, j'ai toujours eu de bons enseignants qui faisaient bien leur travail. Comme j'ai appris en province l'un des avantages qu'on a c'est qu'on n'est pas nombreux et tu peux facilement trouver un enseignant même en pleine rue il t'explique ce que tu ne comprends pas. c'est un peu l'avantage qu'on a en province, les enseignants ont plus de temps pour les élèves qu'ici à Libreville, tu peux même aller chez lui travailler, ça ne pose pas de problème. Quand j'étais redoublante je ne me rappelle pas d'un prof qui m'a humiliée en classe au contraire j'ai de bons souvenirs oui, ils nous motivaient, ils nous encourageaient à redoubler d'efforts, dans le sens que ce n'est pas parce que tu as redoublé que c'est perdu pour toi, que cela veut dire que tu n'es rien. Ils nous poussaient à travailler, à remonter notre niveau.

Et tes parents ?

Puisque mes parents savaient ce qui se passait réellement, donc ils me comprenaient et me motivaient. Ce sont les gens de l'extérieur qui me posaient énormément de questions « *qu'est-ce qui se passe, tu étais plutôt une élève brillante?* » D'autres m'incriminaient et pensaient que j'avais de mauvaises compagnies alors que mon père et ma mère qui connaissaient la situation que je traversais ne me disaient rien de mal au contraire on priait souvent ensemble puisque ma famille est chrétienne. Ils m'encourageaient toujours à tenir bon et à ne pas relâcher. Les parents éloignés qui ne connaissaient rien, qui racontaient beaucoup de choses, soi-disant que j'échouais parce que j'avais des relations sexuelles avec des hommes. N'importe quoi, ce n'était pas ça. C'était des choses spirituelles que eux ils ne pouvaient pas voir. D'ailleurs en 6^{ème}, j'avais eu un prof de maths camerounais qui s'y connaissait un peu dans ces affaires. Parfois lors des devoirs j'avais une polycopie sur les yeux mais je vous assure que je voyais autre chose que ce qui était réellement écrit, c'est à la fin du devoir ou lors des corrections que je me rends compte des erreurs que j'ai fait, des calculs même que j'inventais, c'était horrible. Moi je travaillais par rapport à ce que je voyais alors que ce n'était pas ce que l'enseignant demandait. Vous comprenez que cette situation n'était pas normale. C'était un peu ça que je vivais constamment heureusement mes parents à la maison m'ont toujours encouragée, jamais de paroles blessantes.

Et pour les révisions, qui t'aidait ?

A la maison je travaillais souvent avec ma grande sœur quand elle était encore en province avec moi. Quand elle a obtenu son bac, elle est venue à Libreville du coup je me suis rabattue dans des groupes de travail. Ainsi je travaillais avec mes amis à l'école et à la maison je travaillais aussi seule mais comme j'avais tous mes livres ça m'aidait, avec les explications des enseignants aussi. Concernant le groupe de travail, on se retrouvait tous les soirs après les cours et on travaillait en fonction de notre programme. Par exemple si aujourd'hui on travaille les maths, demain ce sera le français, ainsi de suite. Comme je suis de nature un peu honteuse j'avais du mal à montrer mes difficultés en classe, vous connaissez le système de la classe quand tu rates une question, les autres crient sur toi, donc ça me bloquait. Ce que je faisais c'était de voir les profs en aparté pour exposer un peu mes difficultés, parler

devant les autres je n'y arrivais pas je préférais attendre la fin du cours. J'ai été victime de ça en classe plusieurs fois, on s'est moquée de moi, bien sûr ce n'était pas méchant, c'était juste pour m'emmerder mais ça dépend du moral de tout un chacun. Comme j'aime rire, je prenais ça comme une blague. Les enseignants m'encourageaient souvent à poser mes questions devant toute la salle pour aider les autres qui sont dans la même situation que moi et qui n'arrivent pas non plus à se manifester. Ça m'a aidée au fur à mesure il pouvait arriver une fois que je pose la question devant tout le monde le prof explique et je comprends.

Y'avait-il des matières qui semblaient plus faciles que d'autres ?

Je m'en sortais plus en histoire, en français, économie aussi (bien que j'ai mal débuté mais après je me suis rattrapée maintenant ça va). Ce sont les matières où je travaillais bien et que j'avais toujours de bonnes moyennes. J'avais plus de mal avec les matières scientifiques.

Quel bilan fais-tu de ton parcours ?

Mon parcours scolaire est moyen, vu les redoublements que j'ai connus j'ai pu m'en sortir. J'avais eu envie d'abandonner mais je me suis rendue compte que ce n'est pas à moi d'abandonner vu que mes aînés n'ont pas abandonné malgré les difficultés que nous tous on a connus. Si j'abandonne quel exemple je vais donner à ceux qui sont après moi? Ceux qui sont avant moi m'ont donné un exemple, moi aussi je dois donner un bon exemple à ceux qui sont après moi. C'est vrai que l'école n'est pas le seul moyen de réussir mais au Gabon c'est quand même le moyen le plus fiable donc si j'abandonne qu'est-ce que je deviendrais? C'est tout ça qui me motivait un peu. En plus je me rends compte qu'on peut réussir bien qu'on soit issu d'une famille non aisée, plusieurs l'ont fait et ils ont juste été persévérants donc je me dis aussi, avec la persévérance je crois que j'y arriverai. Normalement, l'UOB c'est un second choix pour moi. Si j'avais la possibilité je n'y serais pas venue, je me serais inscrit dans une école puisque j'ai vraiment envie de faire dans la santé c'est pourquoi j'ai choisi la psychologie après le tronc commun je pense m'orienter en pathologie et aller plus tard me perfectionner. Ici c'est juste en attendant d'avoir autre chose. Mon projet était d'aller dans une école après mon bac, mais comme dans toutes les familles pauvres après on te dit qu'il n'y a pas assez d'argent tu dois aller à l'UOB. Ce n'était pas mon désir, ce sont les circonstances qui ont fait que je me retrouve ici à l'UOB. Le programme était déjà fait que je devais aller à l'Institut de Hautes Etudes de Management (IHEM) suivre la formation de sage-femme

Entretien avec Liam

[24 ans – 27 ans]

UOB

Bac obtenu la première année

Première année sciences de l'information et de la communication

10,36 de moyen de bac A1 (lycée Alexandre Sambat) province

- Primaire : Je n'ai pas trop souvenir de mon parcours au primaire parce que j'étais un peu jeune mais je me rappelle avoir repris la 4^{ème} année parce que dans toute la classe personne n'était passé en 5^{ème} année et une autre classe certainement.
- Collège : 4^{ème} et 3^{ème}

1 enfant

Vis seul

Après le bac on doit faire des études supérieures, et moi très sincèrement je ne suis pas influencé par les commentaires qui se font dire ici et là sur le mode de fonctionnement de

l'Université Omar Bongo. Pour moi, j'estime que les enseignants qui sont en son sein sont compétents et je suis venu ici pour mon cycle universitaire loin de tout commentaire.

Qu'est ce qui te motive à poursuivre malgré les redoublements ?

Au sortir de là, j'ai des projets. Déjà je fais sciences de l'information de la communication, je fais parcours communication en plus j'ai un aîné qui est journaliste, il m'oriente un peu et me conseille qu'après l'obtention de mon diplôme certainement la licence où le master je suis garanti quelque part. Mon grand frère est directeur national de l'information à Radio Gabon, je préfère taire le nom (rire) c'est ce qui me motive un peu à être là. Il n'y a pas que ça, avant de compter sur mon grand frère il s'était passé quelque chose. Je vais vous raconter une petite histoire (rire), j'avais commis une faute de vocabulaire en 2002 qui avait irrité ma mère de m'entendre m'exprimer de cette façon-là. Elle m'avait dit « *comment un jeune comme toi qui va à l'école en plus peut parler un français aussi nul ?* ». J'étais un peu humilié et à partir de là que j'ai promis à maman de faire un métier où je vais me défendre proprement en français. À l'époque, je ne savais pas le métier qu'il fallait faire, soit être prof de français où dans les domaines de la littérature. En 2009, quand j'arrive au CM2 mon enseignant va me dire que si je veux être littéraire je dois aller soit science moderne ou en littérature africaine ou encore faire la communication. Donc de là j'ai commencé à plus travailler dans les matières littéraires que dans les matières scientifiques, Je n'ai jamais été amoureux des sciences. Donc c'est à partir du constat que maman avait fait sur mon vocabulaire que j'ai eu la passion pour les lettres. Quand je suis arrivé en 6^{ème}, je travaillais plus en français, l'histoire, la géographie bref toutes les matières littéraires donc je me suis arrangé à faire ça jusqu'à obtenir le passage en 2^{nde} LE, j'ai fait la 1^{ère} A1 et la terminale A1. Aujourd'hui, l'opportunité qui est la mienne ce n'est qu'une chance mais sinon à la base j'étais déjà préparé pour faire la communication, la littérature c'était ça ma passion. Aujourd'hui je pense que je suis ma ligne.

Tu te rappelles de tes redoublements ?

Maman était très déçue quand je prenais mes classes. Ce n'est pas un problème l'adaptation qui m'a fait reprendre la classe mais c'est parce que j'ai connu les femmes un peu tôt donc je passais du temps avec les femmes. Au lieu que j'aile à l'école j'ai rendez-vous avec elle quelque part c'est tout ça-là qui m'a retardé. Cette mauvaise gestion de mon parcours s'est soldée par la venue au monde de ma fille, c'est ce qui m'a retardé au lycée, j'étais accro aux femmes, je vous dis la vérité, je n'étudiais plus les cours comme il fallait. Je me rappelle en 6^{ème} ma première moyenne était 13.09 mais je n'étais pas premier de la classe avec mes 13 j'étais 7^{ème} de la classe, j'avais ça en moi mais il me manquait la rigueur. Ma mère était au village et moi j'étais en ville chez ma tante, sa grande sœur donc il y avait ça qui manquait: la rigueur des parents, la figure des parents, les conditions, les principes des parents qui manquaient et c'est ce qui a fait en sorte je prenne assez de retard dans mon passage au secondaire.

Comment tu juges ton parcours ? Et les amis ?

Aujourd'hui j'ai un petit regret parce qu'il était possible d'arriver plus tôt que prévu. J'étais arrivé en 6^{ème} je m'étais mis dans la tête que je devais faire un parcours sans faute de 7 ans (de la 6^{ème} en Terminale c'est 7 ans). Au lieu de 7 ans j'ai pris 9 ans au secondaire.

Les amis c'était comme pour tout le monde, les amis sont de tout genre je ne sais pas si je dois dire qu'il y a de mauvais amis et de bons amis (rire). Par exemple il y a certains amis avec qui tu marches qui fument mais toi tu ne fumes pas, d'autres qui boivent et toi tu ne bois pas donc du coup j'avais du mal, à l'époque quand j'étais encore un peu plus jeune, à trouver mon identité parmi mes amis. Je voyais certains fumer et certains boire et moi je ne le

faisais pas, je me posais des questions. Aujourd'hui il m'arrive déjà de boire de temps en temps, juste de manière occasionnelle mais je ne fume pas et je n'ai jamais fumé parce que mon père me l'avait interdit. J'avais du mal à trouver ma place au milieu de ces gars-là pourtant on était dans les même classe on s'asseyait parfois ensemble et c'était même des gars très intelligent. Vous imaginez le fumeur ou le buveur qui t'oriente pendant les devoirs, genre et ce qu'il faut faire, c'est la bonne réponse du coup on a du mal à s'en détacher.

J'avais du mal à me séparer de ces gars parce qu'ils avaient en eux quelque chose que je n'avais pas j'ai été obligé de me faire une image au milieu d'eux pour trouver ma place. C'est vrai qu'on ne faisait pas les mêmes choses, j'étais là juste pour faire de mon mieux, pas pour les juger parce que je n'aime pas beaucoup la stigmatisation, les préjugés. Même ici à l'UOB j'ai des amis qui vont jusqu'à se droguer mais souvent on n'est pas ensemble quand ils le font, pour éviter les représailles, je peux être pris avec eux parce que je me suis retrouvé au mauvais endroit. Surtout qu'on n'est jamais sûr de nos amis, ceux qui ne m'aiment pas peuvent en profiter pour me couler. Donc on se retrouve à condition de travailler seulement.

Comment était ta relation avec les enseignants ?

Je n'ai pas subi beaucoup de stigmatisation de la part des enseignants, au contraire j'ai toujours eu de bons rapports avec eux. J'étais comme on appelle souvent " le bon petit des enseignants" c'est comme des grands frères. Quand tu ne leur manques pas de respect, tout va bien avec eux. En plus moi j'étais toujours entouré par les filles et c'est des gens qui voulaient ces filles donc ils passaient souvent par moi pour avoir ces filles. On a toujours eu de beaux rapports à cause de ça, sauf à quelques moments quand le prof a les yeux sur ta copine, il commence à te chercher des ennuis, ça aurait pu me coûter c'est vraiment ma relation avec certains enseignants, qui parlait toujours de moi en bien qui me protégeait un peu.

Entretien avec Léa

[28 ans – 31 ans]

UOB

Littérature comparée

Classes redoublées

- Primaire : CM2
- Collège : 4^{ème}, 3^{ème})

Bac obtenu la première année avec 11

Célibataire,

1 enfant

Parents inactifs

Niveau primaire

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Ma scolarité a été marquée par plusieurs difficultés. Sur le plan scolaire, il y avait plusieurs disciplines qui m'embêtaient énormément à l'exemple des mathématiques. Ah oui les maths c'est une matière qui dérange beaucoup d'élèves car c'est difficile. Il y avait d'autres matières surtout quand je suis passée en terminale l'histoire-géo je n'avais que des 4

de moyenne, sans mentir j'ai pleuré énormément. Une fois j'ai coulé des larmes devant le prof il m'a dit "*pourquoi tu pleures?*" Et moi j'ai répondu que « *c'est parce que je n'ai jamais eu 4 de moyenne de toute ma vie* ». C'est un peu ça. Il m'a répondu que ce n'était pas de sa faute, que c'était la mienne parce que je n'ai pas eu les bons fondements depuis la 2^{nde}. J'avoue que c'est vrai parce qu'en 2^{nde} j'avais de bonne moyenne mais la méthodologie n'était pas bonne, la méthode utilisée par mon enseignant était assez différente des autres classes. Par exemple on faisait très rarement des dissertations alors c'est à ce moment qu'on est censé acquérir des bases pour la dissertation, pareillement pour la 1^{ère}. Ce qui fait qu'arriver en terminale, j'étais perdue.

Qu'en était-il du suivi à la maison ?

Avec les parents à la maison le suivi était mitigé. Encore dans les premières classes les parents essayaient de faire l'effort de m'aider dans le travail mais arrivé dans les grandes classes il y a eu un relâchement. En terminale, les parents estiment que tu es assez grand et que tu peux te débrouiller seule. On ne te suit plus, tu te bats seule et c'est dans tous les domaines: Il estime que tu es grand, tu dois te battre seul, tu dois payer tes fournitures seul, tu pars à l'école seule, en gros tu fais tout comme tu veux, les seules choses qu'ils t'offrent c'est un toit pour dormir et de la nourriture à manger. Pour essayer de pallier cela, en terminale je travaillais avec deux messieurs, un étudiant de philosophie de l'Université Omar Bongo, un diplômé en mathématiques. Parfois je travaillais aussi avec mon prof d'Histoire-Géographie.

Comment étaient tes rapports avec les autres élèves ?

Les relations avec les camarades de classe étaient assez bonnes parce que je suis de nature joyeuse, j'aime l'ambiance, je parle avec tout le monde, je rigole avec tout le monde, voilà quoi j'embrasse tout le monde.

Est-ce qu'il y avait une différence entre les années où tu étais redoublante et les autres où tu ne l'étais pas ?

Je constatais un véritable changement pendant les années que j'ai redoublées surtout en 3^{ème}. Avant je m'amusais, je n'étais pas concentrée. Aussi il y avait certaines perturbations que je rencontrais dans ma famille et cela impactait beaucoup mon rendement scolaire. J'ai très mal vécu ces redoublements, de voir tes amis aller en classe supérieure, ça fait très mal. L'année qui précédait le redoublement, je me suis rebellée, je pouvais mieux me concentrer et faire plus d'efforts au point que j'ai plus repris de classes jusqu'en terminale. Mes parents se sont beaucoup plaints comme d'habitude. Les parents parlent toujours, bien qu'ils ne fassent rien après (rire) mais je n'ai pas regardé à ça et j'ai foncé et je leur ai prouvé que j'étais capable de réussir.

Quelles sont les matières qui te posaient problème ?

Mon prof d'espagnol m'avait fait détester cette matière parce qu'il manquait énormément les cours, c'était un grand sécheur, il venait en classe quand il voulait. Il peut venir vous faire cours aujourd'hui, après il disparaît, il revient dans deux mois pour faire un devoir. Donc j'avais complètement oublié toutes les leçons d'espagnol parce que le prof n'était jamais là, pour moi c'était une peine perdue (rire). En plus de ça, la matière où j'avais le plus de difficultés c'était les mathématiques, les autres disciplines je m'en sortais quand même parce qu'il n'y avait pas de calculs même en physiques. Je m'en sortais le plus en français (ça ce sont des matières de femmes), histoire-géo, il faut répondre aux questions. Il

suffisait de faire du “bushing-crashing⁵” et ça allait. Alors que les mathématiques, je la détestais, oui j'ai détesté les mathématiques (rire). Quand tu as déjà une idée arrêtée, que tu es bornée ça va forcément influencer ton travail tôt ou tard, c'est depuis l'école primaire que j'ai mis une croix sur les mathématiques et ce n'était pas secondaire que ça allait changer.

Y'a-t-il des enseignants qui ont marqué ton parcours ?

Il y a un professeur qui m'a tellement marquée (rire), le professeur d'histoire-géo en terminale. Je te dis qu'il faisait de ces choses, qu'aujourd'hui je dirai à mes enfants que j'avais eu un prof exceptionnel en terminale (rire) parce que ce qu'il nous faisait. Moi il m'avait fait asseoir à même le sol parce que j'avais mal écrit, quoi même? J'avais juste mal coupé le “T”. Il voulait qu'on écrive bien et lisiblement et ça nous a tellement aidés, je dis “nous” parce que je ne suis pas la seule on était nombreux à qui ça fait du bien, aujourd'hui on sait bien dissenter et on sait très bien écrire, on respecte les règles d'orthographe et de grammaire. C'est comme ça et c'est à cause de ça qu'il m'a marquée positivement.

Quelles sont tes attentes ?

Mon objectif maintenant est de finir ma formation à l'université, faire autre chose peut-être, je veux être une active très occupée. Comme l'UOB ne rassure en rien, après l'obtention de ma licence, je projette de suivre des cours à l'ENS. C'est le manque de moyens financiers qui m'a conduit à l'UOB. Si j'avais les moyens je ne serais pas venue ici, je serais allée dans une école supérieure faire une formation de 2 ans, un BTS pour travailler le plus tôt possible. Quand tu n'as pas de moyens, tu es contraint de venir à l'UOB, je pense que si on fait des statistiques on verra qu'il y a plus d'enfants de pauvres qui sont inscrits à l'université que des enfants de riches.

Qu'est-ce qui te motive à poursuivre ?

Je persiste à l'école parce qu'en tant que fille de prolétaires si je peux le dire, c'est le moyen le plus sûr pour moi de réussir, c'est ça. Je n'ai pas un parent bien placé qui pourrait m'aider à trouver du travail sans diplôme donc je suis contraint de faire l'école pour réussir. C'est l'occasion pour moi de donner à mes enfants ce que moi je n'ai pas eu, de les accompagner dans les études. C'est un peu ça. Pour moi, le bac est un privilège, c'est une ouverture vers la vie estudiantine.

Entretien avec Blaise

[20 ans - 23 ans]

Université des Sciences de la Santé (USS)

Bac obtenu la première année (EPI)

Classes redoublées

- Collège : 6^{ème}, 3^{ème} ×2

Première année de pharmacie

0 enfant

Je vis avec ma tante

Mère décédée

Père professeur à l'ENSET

Niveau Master

⁵ Technique de révision qui consiste à mémoriser tout le cours et à le rendre telle qu'est lors de l'examen. C'est une sorte de copier/coller mental.

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Je suis arrivé en 6^{ème} très jeune du coup je me suis lancé plus dans les ambiances des enfants, vous savez; jouer au ballon, jouer aux jeux vidéo, et tout ça. Je me suis rattrapé la deuxième année car c'est durant cette deuxième année que ma mère est décédée donc je n'avais pas d'autre choix. Je suis passé en 5^{ème} et on est allé à Oyem chez ma grand-mère parce qu'il n'y avait plus personne pour s'occuper de nous à Libreville. Je suis passé en 4^{ème}, de la 4^{ème} en 3^{ème}. Au niveau de la 3^{ème} j'ai commencé à rencontrer des problèmes au niveau de la puberté et tout ça, je suis rentré dans une nouvelle phase, celle de la génération des petits bandits des années 2005, 2007. Ça m'a perturbé dans mes études donc j'ai repris la 3^{ème}, au lieu de me concentrer la deuxième année, je me suis même encore dégringolé et j'ai redoublé une deuxième fois. C'est ainsi que ma tante qui était restée à Libreville nous a fait revenir pour nous prendre en charge (à l'époque elle étudiait encore donc elle ne pouvait pas nous garder mais maintenant elle avait une bonne situation). Je suis venu refaire la 3^{ème} à EPI, j'ai eu mon examen et on m'a orienté en 2^{nde} S, puis je suis passé en 1^{ère} S et ensuite en Terminale D, maintenant je suis à la faculté.

Tu peux me donner plus de détails ?

Avant le décès de maman, tout se passait bien avec ma sœur on apprenait bien ici, c'est quand on est partis à Oyem qu'il y a eu un relâchement parce qu'il n'y avait pas de suivi, on vivait avec notre grand-mère et la pauvre ne pouvait pas nous aider. Je faisais ma vie quoi. C'est à cette issue que j'ai repris la 3^{ème} trois fois, et c'est pour cela que ma tante on nous a ramenés à Libreville pour nous reprendre en main. Le changement climatique m'a également affecté parce que j'ai fait toute mon enfance à Libreville et du jour au lendemain aller en province c'était compliqué. J'étais devenu le plus âgé et je n'étais pas organisé, encore en 5^{ème}, 4^{ème} c'est des choses faciles donc c'est passé mais en 3^{ème} c'est plus compliqué parce qu'on prépare aussi l'examen c'est difficile de travailler seul. En plus je ne passais pas beaucoup de temps à la maison, je laissais ma grand-mère s'occuper seule de mes petits frères et moi j'étais toujours dans les ballades. Je faisais ma vie quoi, je m'étais déjà résilié à abandonner, je faisais déjà des choses sinistres. J'allais à l'école mais plus pour les cours, j'allais juste pour voir les amis, faire la fête, boire du vin. Ma tante m'a encouragé à reprendre le travail, elle m'a consolé que ce n'est pas grave j'ai encore l'âge de poursuivre les études, elle a voulu me mettre dans un lycée technique mais j'ai refusé j'ai dit que je voulais faire le général.

Tu peux me parler des redoublements de la 3^{ème} ?

Ce n'est pas l'environnement scolaire ou bien les professeurs qui ont fait que je reprenne la 3^{ème} trois fois c'était plutôt l'environnement familial, le quartier. Je partais à l'école tous les jours, j'assistais aux cours sauf que quand j'allais au cours je ne voulais pas comprendre je dormais en classe, je ne faisais pas le désordre en classe, du coup la première année s'est enchaînée comme ça, deuxième année pareillement.

Quel type d'élèves tu étais ? Y'a-t-il des matières où tu étais plus alèse ?

Les matières que j'aime depuis la 6^{ème} ce sont Physiques et SVT, surtout la physique je l'aime beaucoup. Malgré que je ne travaillais pas en 3^{ème} j'avais toujours la moyenne en SVT, je ne sais pas pourquoi j'avais toujours des 12, 13, des 14. Dans les autres matières c'était la dégringolade. En général je peux me qualifier comme un élève moyen, pas excellent, mais moyen. Moi je suis beaucoup plus dans la malice, je n'aime pas beaucoup étudier et retenir des choses, quand j'ai un devoir je cible le plus important où je sais que je pourrais avoir la moyenne, un 10 ou 11 et c'est comme ça que je fonctionne, je varie souvent plus entre 10 et 11. Si j'ai beaucoup travaillé c'est 13 de moyenne.

Comment tu as vécu tes redoublements ?

Quand je reprenais la 6^{ème} et la 3^{ème} ça ne me disait rien, je m'en foutais complètement, c'est à partir de la 1^{ère} que j'ai réalisé le temps que j'avais perdu, quand j'ai vu mes amis avec qui j'étais à Oyem qui venaient s'inscrire en tant qu'étudiant à l'université, on est tous humain donc ça me faisait chaud au cœur, J'avais mal d'avoir perdu du temps. Il y a même certains d'entre eux qui sont ici? Les uns sont en deuxième année et d'autres en troisième année. De les voir en avance par rapport à moi c'est triste mais ça ne me fait rien de spéciale parce que chacun est maître de sa vie si moi j'ai un peu "gaffé" dans mes études parce que j'ai rencontré certaines difficultés sur le plan familial, sentimental et émotionnel, c'est ce qui m'a fait régresser; mais le plus important c'est d'arriver au bout. Je ne peux pas dire que ma vie est gâchée parce que je suis quand même ici à l'USS bien que j'ai retardé, le plus important c'est d'avancer.

Et les enseignants ?

Moi personnellement je ne vais pas vous mentir, je n'avais pas trop les enseignants dans ma tête quand j'allais à l'école, j'allais juste pour les cours c'est-à-dire j'arrive en classe je copie mon cours et je rentre à la maison, je n'étais pas là pour coller tel prof ou tel prof ou pour m'attirer leur grâce. Ce n'est pas que je ne m'entendais pas avec les enseignants mais c'est que je ne les calculais pas. Même les années où j'étais redoublants, comme je ne les calculais pas, eux non plus ne me calculaient pas donc ma présence était égale à mon absence, ils ne savaient même pas quand j'étais en classe ou quand je n'y étais pas, ou encore que j'étais redoublant ou pas. Même lors des devoirs je pouvais avoir une mauvaise note ce n'était pas leur problème ils me remettent ma copie et c'est tout. Même quand je ne comprenais pas un cours et que j'avais des difficultés je préférais aller voir quelqu'un d'autre.

Que penses-tu de ton parcours ?

Quand je retrace mon parcours, je vois que c'est un parcours normal, la vie est faite de haut et de bas, il y a le bien et le mal, j'ai rencontré des périodes obscures mais aussi de bonnes choses qui sont arrivées donc il y a eu un certain équilibre. Comme j'ai fait une terminale D et qu'on nous impose d'abord de choisir l'USS; je me suis conformé. Comme deuxième choix j'avais retenu l'ENSET où mon père travaille pour faire la métallurgie. À la base quand je venais ici je voulais m'inscrire en formation Laborantin-biomédical à ma grande surprise je me suis retrouvé en pharmacie, mais ce n'était pas mon choix.

Quelles sont tes attentes maintenant ?

En ce qui concerne mes attentes je visualise encore je verrai bien ce que je ferai plus tard point je vais peut-être vous donner une réponse choquante mais je n'attends rien de l'école si ce n'était que moi j'aurai abandonné depuis. Depuis que j'ai perdu ma mère je ne suis plus intéressé par l'école parce que au fond j'apprenais pour ma mère pour lui offrir une meilleure vie mais aujourd'hui je ne sais plus pour qui j'apprends, je le fais juste au jour le jour ça passe ou ça casse bof ce n'est pas mon problème. Je n'ai pas un objectif direct dans la vie je ne pense pas comme les autres que j'ai envie d'être ceci ou cela, non. La seule chose qui me motive un peu c'est de penser à mes futurs enfants. C'est tout.

Entretien avec Fanny

[20 ans – 23 ans]

USS

Première année Biologie-Médicale

Bac obtenu la première année

Mention passable avec 11.02 (LJHAE)

Classes redoublées

- Primaire : CP2, CM1
- Collège : 3^{ème}
- Lycée : 1^{ère} S

0 enfant

Vit avec parents

Père : Evangéliste (Clergé)

Mère : sans emploi

Diplômes des parents inconnus

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

A l'école primaire je travaillais assez bien mais j'étais quelqu'un de très renfermée, je ne parlais pas, je n'étais pas très sociable. Quand j'ai repris le CP2 on m'a dit que c'était dû aux problèmes de lecture que j'avais, je n'arrivais pas à bien lire et comme nous sommes une famille nombreuse il n'y avait pas un suivi personnel des parents. On te dit seulement va étudier et toi tu ne sais pas quoi étudier, il n'y a pas un adulte à côté de toi pour t'orienter pour te dire quoi faire, c'était un peu ça ma chérie. Au CM1 j'ai changé d'établissement et je suis partie d'un établissement public pour un établissement privé donc ils m'ont fait reprendre la classe, j'ai bien suivi je suis passée au CM2 jusqu'en 3^{ème}.

En 3^{ème} j'ai eu quelques perturbations par rapport à l'environnement dans lequel je suis rentrée parce qu'on était à près de 100 élèves dans une salle de classe (LJHAE). On était à plus de 122 si je crois bien. C'était une situation nouvelle pour moi, on était assis 4 par banc, parfois tu arrives et tu n'as pas de place pour t'asseoir, le prof est là, il fait son cours devant toi tu cherches à comprendre mais avec le bruit et les perturbations c'est difficile. C'est cette situation qui a favorisé mon redoublement. L'année suivante je me suis appliquée en plus j'avais eu la possibilité de faire des cours de soutien c'est-à-dire que j'avais un répétiteur qui me suivait et cela m'a permis de passer en classe supérieure. Je suis passée en 2^{nde} S, puis en 1^{ère} S. En 1^{ère} j'ai eu des difficultés à payer le répétiteur parce que je n'avais plus d'argent, c'était assez difficile parce que je ne suivais pas, en fait oui, c'est comme si tout était nouveau alors qu'il y a certaines notions que j'ai vues dans les classes inférieures. J'ai repris la 1^{ère}. Ce redoublement a permis de comprendre que je n'avais pas bien compris certaines notions. La deuxième année par contre a été excellente, je suivais bien, je suis passée avec de bonnes notes, avec des 12 de moyenne.

Dans quelles matières tu avais le plus de difficultés ?

Les difficultés que j'ai rencontrées étaient beaucoup plus liées aux matières scientifiques surtout en sciences physiques et maths alors que ce sont justement les matières qui sont les matières de base de mon parcours. Dans les établissements publics je peux dire que c'est la jungle, celui qui peut s'en sortir s'en sort et c'est comme ça. Les profs ne suivent pas personnellement les élèves, s'il remarque que ta moyenne a chuté, il ne va pas se rapprocher de toi pour savoir ce qui se passe et tout ça non.

En classe de 3^{ème} c'était vraiment compliqué de suivre, comme il y avait aussi beaucoup de redoublants, on avait divisé la classe en deux parties: les nouveaux étaient d'un

côté et les redoublants étaient de l'autre. Ceux qui reviennent de la 4^{ème}, il y a certaines choses qui sont nouvelles et généralement au Gabon on ne finit pas les chapitres et y a même certains chapitres qu'on aborde pas donc quand on arrive en 3^{ème} c'est nouveau pour nous. L'enseignant participe avec les redoublants parce que c'est du déjà vu pour eux et nous on est perdus.

Comment tu as vécu tes redoublements ?

Au primaire j'étais enfant mais ça m'a vraiment fait mal au cœur de redoubler en 3^{ème} et en 1^{ère} parce que ce sont des années perdues et on ne rattrape jamais une année perdue. J'étais vraiment en colère contre moi-même parce que je me suis dit *“qu'est ce qui est impossible?”* Ce sont des notions que je pouvais comprendre, mais bon l'aptitude et la connaissance n'étaient pas encore là. Moi déjà pour comprendre il faudrait qu'on m'explique bien donc si je n'assimile pas bien ce qu'on est en train de dire je ne pourrais pas le restituer parce que les contrôles et les devoirs c'est simplement restituer ce qu'on nous a enseigné, c'est dans ce cadre donc je suis en train de parler parce que je ne recevais pas bien les enseignements ce qui fait que les notes ne pouvaient pas suivre.

Comment tes parents réagissaient ?

Mes parents étaient en colère parce qu'ils dépensaient déjà de l'argent pour les fournitures, pour le taxi. C'est maintenant que je me permets déjà de parler à mes parents parce que j'ai des petits frères. Mon père a même commencé à faire ça quand je suis arrivée en terminale, il me disait *“fais-moi le résumé de ce que tu as vu à l'école et tout”* mais auparavant il ne le faisait pas. A la télévision on insiste beaucoup sur le suivi parental moi je n'ai pas eu ça, c'est une tante qui a bien voulu payer les cours pour que je sois suivie sinon à la maison je ne l'étais pas. Pour essayer de compenser j'utilisais les livres. J'essayais de lire tout ce que je pouvais, des livres de français, des livres gabonais ou même africains pour m'exercer et comprendre un peu. Puisque j'étais renfermée c'était difficile d'aborder les profs ou même les condisciples de classes pour exposer mes difficultés, c'est maintenant que j'essaie de m'ouvrir. Il y avait juste mon prof de maths de la deuxième 3^{ème} et mon répétiteur avec qui j'arrivais à m'exprimer. Les autres là, je ne me rapprochais pas.

Comment était l'atmosphère en classe quand tu étais redoublante ?

Les années où j'étais redoublante, les enseignants ne me traitaient pas différemment des autres, déjà j'évitais de dire aux gens que j'étais redoublante. Je ne venais jamais à la prise de contact pour éviter de présenter mon statut devant toute la classe parce que les enseignants et même les élèves ont déjà des idées bien arrêtées sur les redoublants: *“ils connaissent déjà et ils viennent simplement faire du désordre, tu n'as rien fait l'année dernière donc tu n'as rien à dire”*, c'est dans ce sens que j'évitais de me présenter comme une redoublante.

Quelles sont tes attentes ?

J'envisage continuer et obtenir au moins le master parce que la filière que je fais me le permet, ensuite me lancer dans la recherche pour le progrès du pays. Au Gabon nous n'avons pas beaucoup de scientifiques chercheurs donc c'est dans ce cadre que je me suis engagée dans cette formation. Mon inscription à l'USS était un choix personnel. Mon parcours a été dur mais j'ai toujours eu des objectifs et je veux atteindre mes objectifs, je suis déterminée à le faire. Devenir une grande chercheuse même internationale, je ne veux pas me limiter au Gabon.

Entretien avec Maria

[20 ans - 23 ans]

Bac obtenu la première année (Province)

Première année soins infirmiers

USS

Classes redoublées

- Collège : 6^{ème}, 5^{ème}, 3^{ème}

1 enfant

Vis avec ses cousines

Père décédé depuis longtemps

Mère sans emploi

Niveau CEPE

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Je me souviens très bien de mon école primaire, je l'ai fait dans une école pas très loin de chez moi. On partait et on revenait, j'étais encore avec mes grandes sœurs, tout allait bien. J'étais une bonne élève, j'ai passé toutes mes classes sans redoubler et j'ai obtenu mon CEPE et mon concours d'entrée en 6^{ème}. Je suis allée en 6^{ème} mais en 6^{ème} j'étais enfant, j'avais encore l'esprit du primaire donc j'ai repris. L'année suivante j'ai bien fait ma 6^{ème} et même les trois trimestres j'avais obtenu des moyennes de 11. Arriver en 5^{ème} je ne sais pas ce qui m'a pris, je l'ai repris avec une moyenne de 9. La deuxième année je me suis remise au travail, je suis passée en 4^{ème}, puis en 3^{ème}. En 3^{ème} je suis tombée malade et je n'ai pas validé un trimestre, j'ai juste validé les deux premiers donc j'ai redoublé. J'ai refait la 3^{ème} et je suis passée en 2^{nde}, de là j'ai persévéré jusqu'à obtenir le bac.

Est-ce qu'il t'arrivait de travailler avec quelqu'un ?

Personnellement je travaillais seule à la maison, il n'y avait personne pour m'aider. Déjà j'ai eu mon fils en 1^{ère}, quand j'ai commencé la terminale, il était encore bébé donc je n'avais pas le temps de rester après les cours pour travailler avec les autres ou pour traîner, je devais rentrer au plus tôt pour prendre soin de lui. J'essayais de combiner les deux tâches; prendre soin de l'enfant et en même temps faire mes révisions. Ma mère était un peu déçue quand elle a su que j'étais enceinte, comme toutes les mères elle espérait que j'obtienne d'abord le bac avant d'avoir un enfant. Ça l'a vraiment irrité quand je suis tombée enceinte en 1^{ère}. J'avais plus de choix, je me suis dit que ma seule option maintenant était de travailler dur pour obtenir le bac. Je pense que si je ne l'avais pas fait ma mère serait encore fâchée contre moi jusqu'à lors. La grossesse et même la venue du bébé n'ont pas été un obstacle pour moi, au contraire j'ai travaillé et ça a quelque peu calmé ma mère. Elle m'a soutenue parce que quand je suis passée en terminale et que j'ai accouché, elle a pris une nounou pour mon bébé et c'est elle qui payait, j'ai vraiment apprécié le geste. Ce geste m'a motivée à faire des efforts, j'ai continué et j'ai eu le bac au second tour.

Comment as-tu vécu tes redoublements ?

Le redoublement de la 6^{ème} ne m'a pas affectée, c'est par contre en 5^{ème} quand je me suis rendue compte que certains de mes amis avec qui j'ai commencé la 6^{ème} sont déjà en 4^{ème}, j'ai eu mal au cœur et c'est à partir de là que j'ai commencé à travailler. Le redoublement de la 3^{ème} était délicat, je n'ai pas eu le temps de me lamenter, à cause de mon état de santé qui n'était pas bien, je n'avais presque pas composé le troisième trimestre et même l'examen j'ai raté certaines épreuves parce que j'avais dû être hospitalisée. Le redoublement de la 5^{ème} m'a vraiment marquée, je me rappelle que ma mère s'est mise très en colère contre moi par rapport aux deux autres redoublements. Elle m'a dit « *tu as déjà repris la 6^{ème} et là tu*

reprends encore la 5^{ème} ? ». En 6^{ème} elle avait tempéré parce qu'elle savait que je revenais du primaire et en 3^{ème} c'est mon état de santé qui la préoccupait le plus. Alors qu'en 5^{ème} elle m'engueulait tous les jours, je n'avais pas passé de bonnes vacances.

Est-ce tu as eu envie d'abandonner un moment donné ?

Malgré toutes ces difficultés, je n'ai jamais eu envie d'abandonner les cours. J'ai un petit frère et une petite sœur et je me dis que si j'abandonne, qu'est-ce qu'ils vont dire de moi? J'ai aussi regardé mon parcours antérieur, au primaire je passais tout le temps et je me suis dit que je pouvais toujours avancer de la sorte, même si je redouble, je peux toujours faire mieux. J'aime réussir à l'école, en fait j'aime les diplômes parce que depuis la classe de CE2 (4e année) notre maîtresse nous donnait des diplômes quand tu as bien travaillé. Quand tu es premier de la classe, on nous donnait des tableaux d'honneur et j'avais eu beaucoup de tableaux d'honneur donc quand je regardais tous ces tableaux je me disais je dois continuer pour en avoir encore plus. Quand j'avais obtenu le BEPC, j'étais contente d'avoir un diplôme de plus, je visais maintenant le bac. C'est pourquoi je ne voulais pas abandonner au lycée parce que le bac était une opportunité pour moi de prétendre aux études universitaires et pouvoir me former à un métier que j'aime. Aujourd'hui j'ai pu venir à l'USS pour me former s'il y a possibilité, je peux continuer et me spécialiser dans un domaine de la santé, notamment en pédiatrie parce que j'aime les enfants. Je suis venue à l'USS parce que j'aime le social et j'ai voulu faire un métier avec lequel je serais en contact avec les gens, les écouter, les aider. J'aime aussi la santé. C'était mon choix personnel depuis la classe de la 1^{ère}, je me disais *“même si je ne fais pas une série scientifique mais j'ai espoir que l'année où j'obtiendrais le bac qu'ils prennent au moins la série A1”* et Dieu merci c'est ce qui s'est passé.

Et les enseignants ?

Par contre au niveau des enseignants je ne sentais aucune différence durant ces années de redoublement, ils étaient toujours pareils. C'est vrai que certains enseignants aiment taquiner les redoublants en leur pointant du doigt mais à part ça c'était bien, il n'y avait pas de problème. De la 6^{ème} en terminale, je ne suis jamais passée en conseil de discipline, je n'ai jamais été convoquée chez le proviseur, je n'ai eu de problème avec personne.

Comment étaient tes moyennes ?

En général mes notes variaient, il y avait des matières où je m'appliquais plus et d'autres qui me décourageaient d'emblée, je me disais que même si je m'applique je ne vais rien récolter (rire) un peu comme les maths. Depuis la 6^{ème} je n'aime pas les maths, j'arrive en 2^{nde} et je trouve l'économie j'ai dit *“oh mon Dieu”*. Par contre il y a des matières où lorsque j'obtiens une mauvaise note je me sens mal après comme espagnol, français, histoire-géographie. Je m'appliquais plus dans ces trois matières là et il m'arrivait même de pleurer quand je n'avais pas la moyenne. Je gardais souvent de bonnes relations avec mes amis qui passaient en classe supérieure, ils me disaient souvent *“c'est rien, ça va aller, il faut juste t'appliquer et tu vas passer”*. J'avais leur soutien, aussi celui de ma famille, ils essayaient tous de me remonter le moral.

Que penses-tu de ton parcours ?

Je ne peux pas dire que mon parcours a été mauvais mais il n'a pas non plus répondu à mes attentes parce que j'ai perdu trois années en reprenant ces trois classes. Mais c'est pas mal non plus parce qu'il y a des gens qui ont fait peut-être dix ans, onze ans au lycée, ils ne font que reprendre.

Entretien avec Hans

[20 ans – 23 ans]

Bac obtenu la 2^{ème} année au second tour avec 11,71

Mention passable en province

Première année médecine

USS

Classes redoublées

- Primaire : 2^{ème} année
- Collège : 4^{ème}
- Lycée : Terminale

0 enfant

Vis avec parents

Père agent au tribunal

Niveau : Bac

Mère commerçante

Niveau : CEPE

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Pour moi, quand j'ai commencé l'école j'étais tranquille, c'était abordable avec les parents, j'avais 4 ou 5 ans; j'ai fait toutes mes classes dans le même établissement. Quand je suis arrivé en 2^{ème} année j'étais un peu dépaycé par le mouvement de la classe, je n'arrivais pas vraiment à assimiler les cours donc j'ai redoublé. Après ça j'ai compris que la vie est faite de hauts et de bas et que je dois me battre, ce que j'ai fait, j'ai avancé jusqu'en 4^{ème} sans redoubler. En 4^{ème}, j'étais dans la phase de la puberté où les jeunes hommes ont souvent besoin du papa pour les aider à se gérer, c'était mon cas, j'avais besoin de mon père mais comme il n'était pas toujours là les choses se sont passées comme elles se sont passées. Je suivais un peu l'entourage mais les gens qui m'entouraient n'étaient pas totalement fiables, c'est comme ça que j'ai repris ma 4^{ème}, je l'ai refait et je suis passé en 2^{nde}, puis en terminale. En terminale, je suis tombé gravement malade, j'avais une infection au niveau de l'os de la cuisse donc j'ai fait deux trimestres sans faire cours (le premier et le deuxième). Je suis venu me faire soigner à Libreville et le traitement a été assez long c'est pourquoi j'ai manqué les cours pendant une longue période. J'ai repris les cours trois mois avant la fin d'année et c'était difficile pour moi d'assimiler tous les cours que j'avais raté. J'ai donc repris la terminale avec un 07 de moyenne et l'année suivante je me suis réinscrit en terminale dans un autre établissement. Vu que je n'ai eu aucun souci particulier, j'ai beaucoup travaillé et ça porter du fruit comme on dit souvent "*c'est le travail qui paye*"

Comment était l'atmosphère en classe ?

L'ambiance c'était normal, on sait qu'au secondaire on taquine souvent les profs. Il y a des profs avec qui ça marche, parfois on pouvait même aller prendre un verre après les cours et il y en a aussi d'autres avec qui ça ne marche pas. Moi je m'entendais bien avec les profs, par exemple dans l'établissement où j'ai fait de la 6^{ème} à ma première terminale tous les profs me connaissaient déjà bien donc nos relations étaient bonnes.

Avec certains camarades de classe ça se passait bien. Quand je suis arrivé en 2^{nde} S, on n'était pas assez nombreux, on était huit en 2^{nde} S, cinq en 1^{ère} S et 11 en terminale D. Donc quand vous êtes peu nombreux, vous êtes obligé de tous vous entendre, on passait de bons moments ensemble même s'il y a parfois des malentendus. Je m'entendais bien avec tout le monde en classe, nouveaux ou redoublants, moi j'étais toujours dans l'amusement. Il n'y avait pas de différence entre nous, peut-être un peu au début d'année, on ne se connaissait pas

encore bien, et on avait souvent tendance à vite accrocher avec les anciens qui étaient dans notre classe l'année passée. Mais au fil du temps on devenait une famille.

Comment étaient tes moyennes ?

Avant ma matière préférée c'était la science physique mais ma deuxième année en terminale j'aimais plus la SVT maintenant. Mes résultats étaient abordables je n'obtenais pas de mention, je n'allais pas au-delà de 11 de moyenne, j'avais juste fait ça en 4^{ème} et en plus j'étais redoublant. Je n'avais pas de grandes ambitions concernant les moyennes, moi je voulais juste avoir une moyenne égale ou supérieure à 10. Si j'avais déjà 10 ça m'allait maintenant si je pouvais dépasser et aller au-delà ce n'était pas mauvais.

Quels souvenirs tu gardes de ces années où tu étais redoublant ?

Je me souviens des années où j'ai redoublé, déjà que j'étais une personne trop agitée, je suis une personne qui aime le mouvement, le show, le genre de petit qui dérange pendant les cours. On ne se souvient pas que des meilleurs moments de sa vie même les pires on s'en souvient. Quand j'avais raté le bac la première année, j'étais triste, j'avais même pleuré. Mais ce qui m'avait fait pleurer ce n'était pas l'échec en lui-même mais je pensais à tous ces mois de cours que j'avais raté et je me disais que si seulement je n'avais pas eu cette maladie, j'aurais peut être obtenu mon bac. J'avais obtenu un 7, 56 de moyenne, ce sont les maths et la physique qui m'avait coulé, j'avais eu respectivement 7 et 5. Je regarde ça comme le passé, ça s'est produit voilà. On dit souvent que *« la vie ne s'arrête pas quand tu reprends une classe »*, la vie continue donc je préfère me concentrer sur mon futur.

Qui décidait du redoublement ?

C'est l'établissement qui décide du redoublement et mes parents n'étaient pas du genre à contester la décision de redoublement ou à vouloir qu'on passe absolument en classe supérieure même si on a de mauvaises moyennes, pour eux quand tu redoubles, tu redoubles. J'étais un élève moyen et je faisais le tout possible pour avoir au moins 10 dans toutes les matières sauf qu'il y avait aussi certaines matières qui me dérangeaient énormément et même jusqu'au aujourd'hui comme l'anglais, j'avais du mal à assimiler les notions et moi je n'étais pas le genre d'élève qui se rapproche des profs pour qu'on leur ajoute des points, comme on était en série scientifique, je me contentais de travailler. Je travaillais beaucoup plus mes matières de base. Faut dire qu'on avait un problème avec les enseignants parce qu'ils étaient en sous effectifs et du coup on prenait même des profs de maths du collège pour faire cours au lycée ou bien des profs d'autres établissements et on se retrouvait comme ça avec des profs incompetents. C'est la raison pour laquelle j'ai quitté cet établissement en terminale.

Qui pouvait t'aider quand tu avais des difficultés ?

Quand j'avais des difficultés, ce sont mes camarades de classe qui pouvaient m'aider, et mes parents aussi certaines fois. Quand je voyais qu'un camarade avait de bonnes notes dans une matière qui m'embêtait, je me rapprochais de lui sans complexe pour qu'il m'explique ce que je ne comprenais pas. Je profitais aussi pendant les cours à demander plus d'explications aux profs parce que j'estime qu'il n'y a pas plus sûr que l'enseignant pour t'aider en cas de difficultés, un camarade ne peut pas expliquer mieux que l'enseignant.

La seule fois où un enseignant s'est mal comporté avec moi, c'est moi qui l'ai cherché. J'étais redoublant en 4^{ème} et on s'était échangé des paroles avec un prof, donc il m'avait mis zéro les deux derniers trimestres, je suis quand même passé en 3^{ème} et je l'ai retrouvé. Cette année comme par hasard, nos relations s'étaient améliorées et on s'entendait déjà très bien. Les profs se plaignaient beaucoup de moi surtout quand j'avais de mauvaises notes parce qu'ils savaient que je n'étais pas bête mais simplement que je n'avais pas de bons amis. Ils ne

me faisaient pas de remarques pour m'humilier, non, simplement du genre *“tu n'étudies pas”* *“tu marches avec les mauvaises personnes”*.

Un des profs qui m'a beaucoup marqué, c'est mon prof de SVT de la 5^{ème} en terminale. Il était comme un père pour nous tous, il se préoccupait de nous. Par exemple quand on avait eu des difficultés avec notre prof de maths en 2^{nde} S, parce qu'il manquait les cours, le prof de SVT était allé voir le proviseur pour se plaindre, pour lui dire que ce n'est pas normal qu'en série scientifiques les élèves n'aient pas cours de maths. Par contre le prof qui m'a marqué négativement c'était mon prof d'histoire-géographie en 3^{ème}. Bon je ne veux pas dire qu'il était voyou, mais j'avais une amie en classe avec qui on marchait tout le temps ensemble et lui il voulait avoir des relations avec elle donc il m'a un peu mené la vie dure. Hormis ça, je n'ai pas eu de problème au point qu'on me traduise en conseil de discipline.

Comment tes parents réagissaient-ils ?

Ma mère n'était jamais contente quand je redoublais, déjà elle ne s'intéressait pas aux moyennes trimestrielles elle c'était le passage en classe supérieure qui l'intéressait. Quand tu amenais un bulletin où tu as mal travaillé, elle prenait le bulletin et le jetait au sol. Dans ma famille c'était un peu compliqué et moi j'ai plus grandi avec ma grand-mère, c'était elle qui nous aidait financièrement même jusqu'à ce moment, c'est pour elle vraiment que je veux réussir et j'espère qu'elle sera encore en vie à la fin de mes études.

Que penses-tu de ton parcours ?

Je peux dire que mon parcours scolaire à quand même été une bonne réussite puisque je n'ai pas trois fois une même classe, j'ai repris trois classes et je n'ai que vingt-et-un ans donc je pense que mon parcours est quand même abordable, même si je sais qu'à mon âge certains sont déjà en sixième année de médecine. Bon je ne peux pas me plaindre puisqu'on dit souvent que tout ce que Dieu fait est bon donc je me contente de ça. Comme je fais médecine, je veux devenir premièrement un docteur généraliste et après voir si je peux me spécialiser. Peut-être que plus tard je pourrais ouvrir ma clinique. J'ai toujours désiré être médecin et c'est cela qui m'a encouragé à repasser le bac, parce que je me disais que c'est impossible de devenir médecin si on n'a pas le bac. L'USS c'était mon premier choix dans les fiches d'orientations que j'ai rempli, c'est la seule université où on forme les médecins et où on respecte encore bien une année pédagogique contrairement aux autres universités publiques comme l'UOB ou MBAYA où on peut faire deux années, juste pour valider sa première année. Pour moi la réussite scolaire c'est d'avoir assimiler toutes les notions qu'on nous a appris depuis l'école primaire. Ensuite c'est obtenir un bon travail fiable qui permet de subvenir à tes besoins tranquillement, pour moi c'est ça la réussite. Je ne cherche pas la reconnaissance, avoir un grand nom que tout le monde connait parce que le fait d'être connu apporte des problèmes. Moi je veux avoir un travail sûr.

Entretien avec Hervé

[24 ans – 27 ans]

Première année d'économie

UOB

Bac obtenu la première année au second tour avec 10, 27 (province)

Mention passable

Classes redoublées

- Primaire : 2 classes (plus de souvenir des classes redoublées)
- Collège : 6^{ème} et 3^{ème}

Célibataire

Avec enfants (qui ne vivent pas avec moi)

Père militaire

Niveau : BEPC

Mère sans emploi

Niveau : BEPC

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Durant toute ma scolarité j'ai toujours été soumis à mes propres efforts. Depuis mon bas âge mes parents se sont séparés donc j'ai été élevé par mes grands-parents. Je me suis très vite pris en charge, je suis allé louer une chambre et je fréquentais l'école la plus proche, je n'avais ni frère, ni sœur pour m'aider j'étais complètement seul. Il n'y avait personne à mes côtés, je m'armais moi-même d'efforts. Je suis à l'UOB parce que c'est toujours la première option qui s'impose à nous surtout quand on n'a pas de moyens. Je me suis inscrit au département d'économie parce que j'ai regardé les différentes branches et j'ai vu qu'ici je pouvais bien préparer mon avenir parce que je trouve plusieurs débouchés où je pourrais facilement avoir un travail.

J'ai des attentes, au sortir de l'UOB j'espère travailler, mais comme je ne suis qu'en Licence 1, l'avenir va m'informer.

Comment tu as vécu tes redoublements ?

On est jamais content de reprendre une classe, si on redouble c'est parce qu'on estime qu'on n'a pas bien travaillé, qu'on n'a pas fourni assez d'effort. Sinon je reconnais que ces années c'était des années d'ambiance, les décisions de redoublement ne m'ont pas surpris parce que j'étais fort négligent, je ne travaillais pas, c'était l'ambiance, je suivais les amis. Aujourd'hui je regrette parce que ça m'a fortement retardé mais je ne peux rien changer, le seul combat que je mène maintenant c'est d'éviter aux autres de faire la même chose que moi donc je conseille beaucoup les plus jeunes d'être plus sérieux et de ne pas suivre le mauvais chemin.

L'année qui suivait le redoublement je venais avec une mentalité de fonceur, je n'étais pas le même, mon objectif était de passer c'est pourquoi d'ailleurs je n'ai jamais fait une même classe trois fois, je passais toujours en classe supérieure après chaque redoublement. Les amis étaient toujours là pour vouloir me ramener dans les mêmes pratiques mais je faisais un effort pour résister, je ne me séparais pas totalement d'eux mais je faisais tout le possible pour réussir, je réduisais le temps que je passais avec eux. Je me mettais un peu de côté, on était ensemble mais plus comme au préalable, ce n'était plus comme avant.

Avec les enseignants ça allait, je n'ai jamais eu de problème avec les enseignants, bien que c'est moi qui faisait un peu le désordre en classe, c'est moi qui leur cherchait des poux. C'est en 1^{ère} que j'ai pris conscience de l'école, de la 6^{ème} en 2^{nde} je ne savais même pas pourquoi j'allais à l'école; du coup en 1^{ère} je me suis dit *"Je ne suis plus très loin du bac, pourquoi pas, vue mon âge aussi, il y a d'autres plus âgés encore même qui sont à l'université"*. C'est là où j'ai pris conscience et que j'ai commencé à fournir plus d'efforts, le bac je l'ai eu en une seule tentative.

Est-ce que tu as eu envie d'abandonner un moment ?

Un moment donné j'ai fait une période sans aller à l'école, j'ai failli décrocher et toute la famille me voyait déjà comme un raté, comme quelqu'un sans avenir, sans travail stable, il a vraiment fallu que je serre les dents pour persévérer. Aujourd'hui beaucoup sont dans l'étonnement de me voir à l'université, moi je suis fier de moi et eux ils sont fortement étonnés parce qu'ils pensaient que j'allais finir dans les trucs comme la maçonnerie, les boulots sans valeur.

Qu'est-ce qui t'a motivé à revenir ?

Ma source de motivation c'était vraiment mon grand-père, j'ai été élevé par lui, paix à son âme. C'est lui qui me motivait à poursuivre les études, il me conseillait de ne pas faire comme lui, vu que c'était assez dur pour lui, de m'efforcer à réussir dans les études parce que c'est le moyen le plus sûr de réussir. Il y a aussi un grand-frère qui a bien réussi mais il n'a pas énormément étudié, il m'a aussi beaucoup conseillé à poursuivre les études. Pour moi l'école m'éveille l'esprit et ça me donne une certaine maturité puisqu'aujourd'hui je connais des choses que je ne connaissais pas, j'ai acquis une certaine connaissance.

Entretien avec Fiona

[20 ans - 23 ans]

Bac obtenu la deuxième année au second tour avec 11 en province

UOB

Première année sciences du langage

Classes redoublées

- Collège 5^{ème} × 2
- Lycée : Terminale

Vis seul

Célibataire

0 enfant

Père : militaire

Niveau : CEPE

Mère sans emploi

Niveau : non diplômé

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Je ne me souviens plus trop bien de mes premières années d'école, je me rappelle juste qu'à une période je suis allée vivre au village et j'y ai fait le CP2 et le CE1, ensuite je suis revenue à Libreville. On m'a inscrite dans une école privée située au Charbonnage d'où je suis restée jusqu'à l'obtention du CEPE. Au CM2 j'ai été élue miss de l'école (rire) et j'ai obtenu mon examen avec mention, j'étais la première du centre. Je suis allée au Lycée d'Etat et j'ai bien fait ma 6^{ème}, c'est au niveau de la 5^{ème} que j'ai commencé à délirer. Les mauvaises fréquentations, je faisais le désordre en classe, je séchais les cours pour aller à la plage et je n'étudiais plus du tous les cours, j'ai redoublé. La deuxième année, c'était encore la même chose. Ma mère a donc décidé de m'enlever de cet établissement et m'a inscrit dans un autre lycée public "Mikolongo". Cette année je me suis remise en question et je pensais au fait que ma mère avait dépensé énormément d'argent, 200.000 FCFA pour m'inscrire dans cette établissement parce que partir du public pour un autre public c'est plus compliqué, donc je lui ai promis de faire des efforts pour ne plus reprendre. J'ai refait la 5^{ème} une troisième fois, la

4^{ème}, la 2^{nde} et la 1^{ère}. En 1^{ère} on a eu des petits problèmes de famille donc j'ai dû repartir en province pour repasser le bac.

Comment était l'atmosphère en classe ?

De base je suis de nature assez joviale donc je n'ai jamais eu de différends avec les camarades de classe au lycée, au primaire un peu parce que je parlais beaucoup donc j'étais toujours celle qu'on pointait du doigt parce que je me mêlais de tout. Au lycée ce n'était pas trop ça, je me familiarisais facilement avec les autres, j'avais beaucoup d'amis et les profs m'aimaient parce que je travaillais bien.

Qu'est-ce ça t'évoque quand tu penses à tes redoublements ?

Quand je pense à mes redoublements, ça m'évoque de mauvais souvenirs de mon passé, je regrette souvent un peu. A l'époque je n'étais pas consciente déjà quand j'ai redoublé la première fois, bien que ma mère m'ait punie, j'ai encore redoublé. Je pense souvent que si j'avais pris conscience à cette époque, j'aurais fait un parcours normal. Je ne suis pas du genre à jeter la faute aux autres, je reconnais que si j'ai redoublé c'est moi même qui en suis l'auteur. Ce ne sont pas les profs qui m'ont mal notée, ni les copines qui m'ont entraînée, c'est moi-même qui n'étais pas consciente de ce que je faisais, j'étais jeune et je n'ai pas su faire les bon choix.

Comment étaient tes notes ?

Ma matière préférée c'était le français. Mes résultats étaient très bons au primaire mais au lycée c'était moyen, j'avais des 10, des 11 de moyenne. J'avais plus de mauvaises notes, en sciences physiques, en anglais, en maths et en histoire-géographie puisque je n'étudiais pas les leçons. Les profs faisaient leur boulot, c'est-à-dire quand ils voyaient que j'avais de mauvaises notes, ils me demandaient de me ressaisir, en classe je posais des questions quand je ne comprenais pas et ils répondaient. Ils me disaient de beaucoup travailler mais je ne le faisais pas, aujourd'hui je comprends que c'était de bons conseils.

Comment étaient les enseignants ?

J'ai un assez bon souvenir de mon second lycée. Quand je suis arrivée en 5^{ème}, les profs m'ont très bien accueillie, et j'avais un avantage parce que ces mêmes profs m'ont accompagnée jusqu'en 2^{nde}, c'est en 1^{ère} que j'ai changé de profs. C'est très important d'évoluer avec la même personne, ils ont fait du bon travail la preuve en est que je n'ai plus repris. Au Gabon, presque tous les établissements sont pareils en ce qui concerne les effectifs. On était très nombreux mais ça n'empêchait pas qu'on puisse assimiler les cours. On avait un tableau, des bancs, les profs, le strict nécessaire quoi, ce n'était pas parfait mais juste suffisant pour travailler.

Je me rappelle des profs quand je redoublais, ils vont toujours te dire la même chose *“toi tu es toujours là?” “Tu n'es pas partie pourquoi?”*. Les enseignants nous connaissent, ils savent qu'on est distrait ou négligent. Surtout les profs femmes, elles vont te gronder comme si c'était ta maman *“tu penses que la vie est un jeu? Tu suis les autres dans leurs mauvaises choses alors que tu n'es pas bête”*.

Si je devais parler d'un prof qui m'a marquée positivement, je parlerais de mon prof d'histoire-géographie, alors là, lui il m'a marquée, il m'a tenue depuis la 5^{ème} jusqu'en 3^{ème}. Un prof très ouvert, il m'aidait quand j'avais des difficultés, même aujourd'hui à la fac quand j'ai des soucis, je l'appelle et il essaie de m'expliquer. Il était très sympa et il m'a vraiment boostée pas seulement dans sa matière, même dans les autres matières où il me parlait toujours *“il ne faut pas avoir peur, il faut faire ceci, cela”* c'était comme un papa pour moi.

Quelle était la réaction de tes parents ?

Je ne peux jamais oublier la réaction de ma mère quand je redoublais, ma mère était en colère, elle ne voulait plus me parler et quand les autres allaient en vacance, elle me gardait à la maison pour que je puisse bien travailler, elle me faisait faire tous les travaux ménagers pour me punir et chaque matin elle me rappelait le redoublement, ça sonne encore même dans mon oreille que je ne pourrais jamais oublier ça.

Avec qui pouvais-tu travailler quand tu avais tes difficultés ?

Quand j'étais au lycée je travaillais avec un voisin du quartier, il était déjà à l'université. Ma grande sœur n'était pas constamment là, j'étais obligée de demander de l'aide un peu partout, les voisins, les cousins.

Je n'ai jamais été le genre d'élève qui est très assidue sur un programme de travail, je travaillais souvent avec mes voisins, ma mère aussi m'aidait un peu c'est tout.

Quel bilan fais-tu de ton parcours ?

Je suis assez fière de moi, je pense que j'ai fait ce qu'on attendait de moi, j'ai redoublé trois fois et si j'étais comme d'autre j'aurais abandonné alors que là je me retrouve à la faculté.

J'aimerais acquérir plus de connaissance, pour l'instant je n'ai encore aucune idée de ce que je veux faire, je pense d'abord finir la fac. Pour moi la réussite scolaire c'est le fait d'emmagasiner tout ce qu'on nous appris durant toutes ces années pour pouvoir le rendre à la société, s'exprimer, donner des conseils par rapport à tous ce qu'on a étudié. Certains apprennent pour passer simplement, ensuite il oublie tout ce qu'il a vu mais ce n'est pas vraiment une réussite. La réussite c'est retenir le maximum

Entretien avec Hubert

[24 ans – 27 ans]

Bac obtenu la première année, au second tour avec 11

Mention passable

Lycée Montallier

Première année Sciences du Langage

UOB

Classes redoublées

- Collège : 6^{ème} et 3^{ème} × 2

0 enfant

Vis avec ma mère

Mère commerçante

Père professeur

Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta scolarité depuis les premières années ?

Je n'ai pas vécu avec ma mère, c'est sa sœur qui m'a élevé et là-bas j'apprenais bien. J'ai fait un parcours sans faute au primaire et je suis arrivé en 6^{ème} j'avais 9, 10 ans. A cette époque-là il y avait beaucoup de grands en 6^{ème}, du coup c'était très difficile de suivre les cours et de se faire brimer par les plus âgés donc automatiquement j'ai repris. Je n'ai pas notifié ce problème à l'établissement mais je l'avais dit à ma tante chez qui je restais et elle m'avait dit d'observer au cas où ça persisterais de revenir vers elle pour qu'elle intervienne. Je me rappelle que j'étais reparti vers elle mais malheureusement ça n'a rien changé, j'ai

complètement redoublé. J'ai redoublé la 6^{ème} et j'ai fait de mon mieux pour arriver jusqu'en 3^{ème} sans redoubler. Arrivé en 3^{ème} j'ai commencé à suivre le mouvement des amis, c'est-à-dire après les cours au lieu de rentrer directement à la maison nous on allait se balader. En plus ma mère n'avait pas trop de surveillance sur moi parce qu'elle est commerçante, elle part au marché à 06h du matin et elle rentre tard, du coup j'avais le temps de faire tout ce que je voulais pendant la journée.

Tu travaillais avec qui quand tu avais des difficultés ?

Je travaillais seul parce que je suis l'aîné de ma famille et c'est moi qui aidais mon petit frère et ma petite sœur à faire leurs exercices. Sinon je me débrouillais seul sauf quand j'avais vraiment de grandes difficultés et que je comprenais rien là j'allais voir un grand du quartier mais lui aussi avec ses propres occupations. Il m'aidait souvent mais généralement je travaillais seul.

Et les enseignants ?

L'année où j'ai repris la 3^{ème}, les enseignants n'ont rien fait de spécial, ils étaient là. Quand on faisait beaucoup de désordre, ils nous mettaient dehors c'est tout, ou bien ils nous mettaient zéro et on ne rattrapait pas le cours à moins de recopier chez les autres. Il m'est arrivé de subir de mauvaises remarques de la part de mes enseignants, surtout ma deuxième année en 3^{ème}, mon prof de maths de traitait tout le temps de paresseux. Il remarquait que j'avais d'assez bonnes notes pendant les devoirs mais quand il s'agissait de participer pendant les cours j'étais complètement dissipé donc il me disait à chaque fois "*toi, tu as besoin de te concentrer*". Un jour il m'avait même amené chez le directeur des études et ce dernier m'avait donné quelques conseils, cela m'a valu d'obtenir le BEPC cette année, mais sinon la première année que je l'ai passé j'étais pas du tout dedans.

Et comment a été la suite de ton parcours après l'obtention du BEPC?

Quand j'ai eu le BEPC, c'est là que j'ai commencé un peu à réfléchir, à prendre conscience, la 2^{nde} je l'ai fait sans problème, la 1^{ère} sans problème ainsi que la terminale, jusqu'à ce que j'obtienne le bac. Quand j'étais en terminale, il y avait un député qui avait ouvert une prépa gratuite pour les élèves de son quartier donc je partais de chez moi pour aller faire la prépa gratuite chez lui. Je rentrais souvent assez tard, 19h, 20h, j'avais vraiment appris beaucoup de choses là-bas. Cette prépa fait partie des éléments qui m'ont permis d'obtenir le bac, ainsi que mon travail personnel.

Comment c'était à la maison ?

A la maison c'était très simple. Quand j'arrivais des cours, comme j'étais le plus grand, je commençais par faire mes travaux ménagers, ensuite je me plongeais dans mes révisions, pas de manière absolue. En fait, je travaillais tout le temps, je peux dire après chaque heure mais j'espais ces temps de travail par un diversement parce qu'on nous conseillait de ne pas se laisser absorber par les cahiers. C'est mon enseignant de français qui nous disait que "*ne vous concentrez pas beaucoup, vous pouvez faire deux exercices simultanément après vous bloquez*" donc j'avais vraiment adopté cette philosophie.

Les matières qui me bloquaient c'était l'espagnol, j'ai eu des difficultés avec cette matière depuis la 4^{ème} parce que c'est dans cette classe qu'on commence à nous montrer les bases et notre prof à cette époque était vraiment téméraire. Elle était toujours énervée et nous on était de petits enfants donc quand on regardait son caractère on se disait que ce n'est pas la peine de s'investir dans sa discipline. Jusqu'en terminale, je manquais toujours le cours d'espagnol. Les matières où ça allait c'était français, maths et l'économie.

Quelles sont tes attentes ?

J'avais vraiment envie de faire un parcours universitaire, même si c'est vrai que l'UOB ce n'était pas mon premier choix parce que je souhaitais faire une licence en Sciences des gestions dans un établissement privé malheureusement j'ai passé le concours de l'Institut des Gestions mais je ne l'ai pas obtenu. Je suis donc venu à l'UOB et j'ai consulté les brochures en fonction de mes matières de base et j'ai vu que les Sciences du Langage allaient bien avec le français. Je projette donc de faire une licence en Phonétique. Le fait de devenir bachelier n'a rien changé vu que je ne suis ni le premier ni le dernier à l'obtenir. C'est tout de même la preuve que j'ai fait des études et que je n'ai pas traîné dans la rue comme certains, c'est une petite fierté.

Entretien avec Gina

[20 ans - 23 ans]

AUM

Première année Marketing et Communication digitale

Bac obtenu la première année

Classes redoublées

- Collège : 5e, 4e et 3e)

Célibataire

0 enfant

Vis avec parents

Père ancien capitaine de police

Niveau BEPC

Mère technicienne de surface

Niveau CEPE

Comment était ta scolarité?

Elle était régulière et j'étais au privé, c'est à partir de la 6^{ème} que je suis allée au public. En 6^{ème}, et c'est à partir de la 5^{ème}, que c'était confus. Il y avait des amis et je ne regardais pas les cahiers d'où mon échec. L'année d'après je suis passée. Arrivé en 4^{ème}, c'était la même chose et j'ai donc changé d'école. La 3^{ème} aussi j'ai redoublé et c'était les matières scientifiques qui m'embêtaient un peu. J'ai redoublé d'efforts et je suis allée en 2^{nde}. J'ai redoublé d'efforts parce que je négligeais les matières scientifiques. J'ai donc compris l'importance de bien valider ces matières pour pouvoir passer en classe supérieure. Avant, j'avais des 8 et tout et après j'avais maintenant des 10, 11, 12 dans les matières scientifiques.

Au début c'était bizarre car on me disait que je ne voulais pas faire l'école, que j'étais négligente et tout. Ça a joué sur mon mental après j'ai décidé de m'appliquer plus pour avoir les bonnes notes et aller en classe supérieure puis faire plaisir aux parents.

Qui t'aidait à travailler ?

Bon, à la maison surtout en 6^{ème} je travaillais avec des amis. Oui ma grande sœur travaillait bien et me conseillait aussi. Elle me disait qu'une femme doit être indépendante et soutenir son mari.

Et les enseignants ?

Ah weah, mon professeur d'espagnol poussait les élèves à bien travailler. Elle ne jugeait pas les élèves sur ce qu'ils voulaient dire car elle savait que c'est une langue pas du

tout française et du coup elle nous soutenait et nous motivait à vraiment travailler. Elle était même épanouie dans ce qu'elle faisait. Il y en avait aussi d'autres, qui je ne sais pas si ils aimaient ce qu'ils faisaient, ils amenaient les élèves à détester la matière. Et on s'en désintéressait. Mes matières de base au lycée étaient Français, l'espagnol. En fait, plus les matières littéraires. Au lycée, on faisait droit, français etc.

Aujourd'hui mes projets sont nombreux. Je veux d'abord obtenir mes diplômes et par la suite chercher à être indépendant car aujourd'hui le marché de l'emploi est difficile malgré les diplômes. J'ai persévéré jusqu'à l'obtention du bac parce que c'était sur ma voie. C'est un passage obligatoire pour ceux qui décident d'apprendre. Le bac permet de comprendre plusieurs choses que tes grands frères connaissaient mais que toi tu ne savais pas. Aussi ça permettra de conseiller ceux qui sont derrière nous. Vraiment l'école c'est important même si après tu n'as pas de diplôme. En fait, ça te permet de pouvoir développer certaines choses concernant la vie en société dans notre pays et même dans le monde. Dire aussi à mes frères et sœurs que la vie après le bac, ce n'est vraiment pas facile.

Qu'en était-il du suivi parental?

Non, et même de la 3^{ème} en terminale, moi-même je récupérais mes bulletins. A certains moments, je cachais certains bulletins quand je n'avais pas de moyenne mais le final était toujours bien.

Est-ce tu avais des complexes ?

Du tout, non non, il n'y a pas de complexe à avoir bien au contraire. Y avait une petite qui me considérait comme sa grande sœur, c'est encourageant de voir des enfants faire bien l'école dans les temps. [Rire] Mais ça ne m'était jamais arrivé de m'approcher d'eux pour demander plus d'explications car la 2^{nde} est facile c'est comme un peu la 6^{ème}. Aussi je préférerais faire part de mes difficultés aux enseignants surtout lors des TD.

Entretien 22 avec Stella

[24 ans – 27 ans]

Bac obtenu la première année

Second tour, avec 12,30.

Lycée Charles MEFANE de Lambaréné (lycée d'Etat).

Classes redoublées

-Primaire : 3^{ème} année

-Collège : 5^{ème} et 4^{ème}

Vis avec la tante (ma mère est affectée à Lambaréné et moi je suis ici à Libreville avec ma tante).

Tante : retraitée. Elle travaillait à BGFIBanque.

Mère : Educatrice préscolaire à la halte-garderie.

Niveau : CEPE

Est-ce que tu peux me raconter ta scolarité ? Comment ça s'est déroulé ? Ce dont tu te souviens.

Le primaire était bien. C'est vrai que c'était difficile mais c'était bien. (J'ai repris la 3^{ème} année, je me rappelle). Je restais avec ma tante. Je ne restais pas avec ma mère. Et on ne prenait jamais mon bulletin. La situation n'était pas vraiment ça. Mais j'étais obligée de m'efforcer. Au CM2 lorsque je passais le CEP et le concours, j'ai dû faire mon cahier de CEP moi-même, parce que ce n'était pas vraiment le problème de ma tante. Je me débrouillais seule. J'ai trafiqué un cahier de CEP. Quand je suis arrivée en 6^{ème}, je suis allée vivre avec ma mère. Elle était d'abord ici à Libreville. Je suis allée vivre là-bas en 6^{ème}, 5^{ème}. J'ai repris la 5^{ème} parce que j'avais des problèmes personnels. Je n'ai pas toujours vécu avec ma maman. J'ai été abusée. Cela a commencé depuis l'âge de 6 ans, jusqu'à l'âge de 12 ans. Au départ, cela ne me revenait pas; ça ne me disait rien. Mais à partir de la 5^{ème} tout a commencé à changer. A un moment donné j'ai eu l'impression que tout revenait à la surface, le traumatisme revenait. Je gérais tout cela seule. Malgré que je vivais avec ma maman, je ne lui avais jamais dit, et jusqu' à aujourd'hui elle ne le sait pas. Cela m'a vraiment bouleversé. A un moment donné l'école n'était plus ça. Je n'ai jamais eu mon premier trimestre, j'obtenais toujours le 2^{ème} et le 3^{ème} trimestre. J'ai pris cette habitude, j'ai toujours su que de toute façon, les premiers trimestres je ne les gagne jamais. Après, j'ai repris la 5^{ème}. En 4^{ème}, ça a été le même système. J'ai repris la 4^{ème} et ensuite je suis passée en 3^{ème}. J'étais au lycée public de Bikélé. Après lorsque je suis passée en 2^{nde} et que j'ai eu le BEPC, ma mère a été affectée à Lambaréné. J'étais obligée d'aller faire la 2^{nde} là-bas. En 2^{nde} tout s'est bien passé. J'étais en LE. La 1^{ère} aussi, j'étais en 1^{ère} A2. Donc 1^{ère}, puis terminale, c'est tout. Tout s'est bien passé. Sinon je n'ai pas toujours eu quelqu'un pour me soutenir. C'est vrai que ma maman me soutient maintenant, mais elle n'a pas toujours été là. Donc ça a été un vide; et puis papa est décédé, donc voilà. Malgré ça je me suis accrochée, et j'ai eu le bac.

Si je peux me permettre, tu disais qu'à partir de la 5^{ème} le traumatisme que tu avais vécu revenait, comment est-ce-que cela se manifestait ? Est-ce que tu passais des jours sans aller à l'école, ou bien tu passais ton temps à pleurer ?

Non je ne passais pas des jours sans aller à l'école. J'allais à l'école mais je ne savais même plus pourquoi j'allais à l'école. Je n'étudiais presque pas, il arrivait des fois où je pleurais en classe. J'ai pris la décision d'aller voir une psychologue, il y avait une psychologue à l'école. J'étais suivi par elle, elle me conseillait. Personnellement je ne crois pas aux psychologues, je ne sais pas ce qu'un psychologue peut faire, si ce n'est Dieu...Je me suis toujours dit que si le psychologue était fort, pour quelqu'un qui par exemple a été abusé, il aurait eu cette capacité de faire en sorte que ça disparaisse de la tête. Le psychologue te dit quelque chose que quelqu'un d'autre peut te dire. Il te dit juste 'ça va aller, etc'. Il est juste là pour écouter en fait, et en réalité ça n'aide pas. La nuit je ne dormais plus. Ce n'est pas facile d'avoir été violée, ce n'est pas une joie. Aujourd'hui j'arrive à vivre avec, je ne suis ni la première, ni la dernière. Si les autres ont réussi, pourquoi pas moi ?

Et la sœur de ta mère ?

Elle travaillait à l'hôpital. Déjà au primaire, sa fille, la dernière fille de ma tante, était en 2^{ème} année et moi en 3^{ème} année, mais je ne sais pas comment on a eu le bac en même temps. Ma tante ne prenait jamais mes bulletins, donc on ne savait pas si j'étais passée ou pas. Parfois quand j'étais malade, malgré la maladie, je devais toujours aller déposer ma petite sœur (sa fille) à l'école; malgré la maladie. Ce n'était pas facile. C'était terrible, mais bon, aujourd'hui je suis vivante. J'étais au primaire. Au primaire on n'a pas besoin d'étudier, c'est juste bien suivre le cours. Forcément tu vas t'en sortir. Et puis le fait d'être quelqu'un qui

étudie n'a pas toujours été mon cas. Il y a des enfants qui n'ont pas besoin d'étudier, mais qui ont quand même la moyenne. Cela a toujours été mon cas. Il suffit que je suive et puis voilà.

Quand est-ce que tu as véritablement pris conscience des efforts que tu devais fournir ? Tu dis qu'il y a des classes où tu passais ton temps à pleurer, si tu as pu obtenir le BEPC et le bac c'est que tu t'es donnée à un moment donné.

Oui oui. Cela dépend aussi des amis que l'on rencontre. Il y a des amis qui nous poussent à travailler. Jusqu'en 3^{ème} je travaillais seule. En 2^{nde}, j'ai commencé à avoir des groupes de travail avec lesquels on partageait les matières. Si une personne est bonne en allemand, lorsqu'il y a de devoir on étudie, mais la personne qui est bonne en allemand doit aider le groupe. Chacun prenait la matière dans laquelle il se sentait bien. C'est comme ça qu'on a toujours fonctionné. En 2^{nde} on nous a divisés en fonction des séries. Parmi toutes mes copines j'ai été la seule à être envoyée en A2. Donc je me suis retrouvée seule et il fallait encore refaire un autre groupe. On a dû faire un autre groupe de travail. Avec les gens de mon groupe (il y en a un avec qui nous sommes actuellement dans la même classe) on a toujours fonctionné comme cela jusqu'en Terminale.

Avec les enseignants, comment ça se passait ?

Au primaire je ne me souviens pas. Mais au lycée je n'ai jamais eu de problèmes avec un professeur. Généralement, les professeurs femmes ont toujours fini par devenir mes mères. J'ai même leur numéro. Par exemple en 2^{nde}, mon professeur d'espagnol et en terminale toujours un professeur d'espagnol. Nous avons eu le même professeur en 1^{ère} et en terminale. Ce sont ces deux personnes-là qui m'ont vraiment marquée. En 5^{ème} aussi il y a eu mon professeur de français.

Au niveau de la famille ?

Je n'avais pas vraiment eu de soutien. Je ne parle pas ici de soutien financier. Mais je n'ai pas vraiment eu de soutien en ce qui est de la chaleur des parents. Je n'ai pas toujours eu ça. J'ai toujours vécu chez des tantes, des oncles etc. Ce n'est qu'à partir de la 2^{nde} que j'ai commencé à vivre avec ma mère. J'aurais pu abandonner à cause de cela mais... je ne sais même pas. C'est vrai que je me suis retrouvée dans une situation terrible. En 3^{ème} j'étais traumatisée. Je tombais beaucoup malade. Je tombais tellement malade qu'à un moment je me suis dit que j'allais arrêter. Je ne savais même pas que j'allais avoir le BEPC, mais Dieu m'a fait grâce et j'ai eu le BEPC. Je me suis dit tant mieux, et j'ai continué.

Quelles sont maintenant tes attentes ?

L'an prochain j'aimerais bien aller aux eaux et forêts. J'en ai déjà parlé à ma mère. Si cela ne fonctionne pas, je vais continuer ici à l'AUM en 2^{ème} année. J'ai choisi l'AUM pour faire communication. Malheureusement ils n'ont pas cette filière ici. Je suis obligée de faire le Marketing.

C'est vrai que tu t'exprimes très bien.

J'ai toujours voulu faire du journalisme, j'ai toujours voulu être journaliste. C'est quelque chose que j'adore. Même lorsque je regarde les informations, quand la présentatrice parle, je sens des frissons, j'en ai vraiment envie. Mais dommage, ici je ne peux pas faire ça; je vais faire du marketing. Le marketing aussi c'est à peu près la même chose en fait. Tu es toujours en échange avec des personnes.

Comment as-tu vécu les années où tu as redoublé ?

Oui, j'ai ressenti de la douleur. Parce que lorsque tu reprends tes amis passent en classe supérieure. Déjà le fait de reprendre énerve parce que tu as l'impression de refaire la même chose. Tu te dis que je connais ça. C'est un peu bizarre car normalement si tu reprends la 5^{ème} tu n'es pas censée reprendre la 4^{ème} mais c'était devenu une habitude. J'avais fait de ça un jeu. Ça m'a fait mal; mais on y pouvait rien. Après je suis quittée de la 3^{ème} jusqu'en terminale sans reprendre, c'est parce qu'on essaie de voir, les gens avec qui j'étais dans les petites classes ne font qu'avancer, et à un moment donné on se dit qu'il faut se mettre au travail. C'est un peu ça. Certaines matières sont plus difficiles que d'autres mais on se bat.

En mathématique par exemple, je n'ai jamais eu la moyenne. Même au bac j'ai eu 7. Donc je n'étais pas surprise. De la 6^{ème} en 3^{ème}, j'ai toujours eu la moyenne partout sauf en maths. En maths en 6^{ème} j'avais la moyenne mais après j'ai arrêté d'avoir la moyenne en maths en 5^{ème}. C'est vrai que je redoublais mais c'était toujours avec 8, 9. En 2^{nde}, c'étaient toujours les mathématiques, j'ai toujours eu 7,8, je n'ai jamais eu un 10 trimestriel en maths.

Entretien avec Teddy

[20 ans - 23 ans]

Bac D obtenu la deuxième année avec 12 de moyenne

Mention Assez Bien.

Au lycée d'Etat Paul INDJENDJET GONDJOUT.

Raté la première fois avec une moyenne de 6 ou 7 comme ça.

Classes redoublées

-Collège : 6^{ème} et 5^{ème}

-Lycée : Terminale

Oui. J'ai repris la 6e, la 5e, et la terminale.

Vis seul

Pris en charge par les parents (Je suis autonome mais ce sont mes parents qui s'occupent de moi).

Ma mère travaille dans une société de transport

Père est décédé.

Comment est-ce que ta scolarité s'est passée ? Est-ce-que tu te rappelles un peu des différentes classes ?

Au primaire il y' avait un certain suivi, et à partir du lycée c'était un laisser-aller. On ne te surveille pas, c'est toi et les professeurs, alors qu'au primaire tu as seulement un seul professeur, un maître qui te dit tout alors qu'au collège ce n'est pas ainsi. La famille peut te suivre mais c'est à toi même de vouloir en fait. Si on te suit tu peux te cacher, dire que tu travailles peut être dans la chambre mais tu ne travailles pas. On peut te suivre, même te faire étudier mais c'est à toi même de vouloir. Dans mon cas, au début je jouais. Je ne comprenais pas encore trop l'importance de l'école, je jouais, je passais seulement pour passer. C'est un peu plus à partir de la 2^{nde} que j'ai vraiment pris conscience et que j'ai vraiment essayé un peu de me concentrer. Dans les autres classes je ne me concentrais pas, je faisais tout et rien. Je n'avais pas beaucoup la tête à l'école. Je passais seulement parce qu'il fallait passer pour qu'à

la maison je sois bien, pour qu'on ne te fasse pas de problème. Je passais c'est tout. Je ne m'absentais pas des cours, je n'embêtais pas non plus les professeurs en classe. J'étais toujours présent, c'est juste qu'arrivé à la maison je n'étudiais pas. Je dormais et je regardais la télé.

Comment as-tu vécu ces redoublements ?

Au début, lorsque je reprenais pour la première fois, j'avais honte. Mais après tu t'habitues. Tu te dis que l'année prochaine tu vas passer et tu passes. Quand tu vas arriver encore en 5^{ème} (si par exemple tu quittes de la 6^{ème} en 5^{ème}) tu te dis que tu vas te concentrer. Quand tu es nouveau dans la classe et que tu n'étudies pas tu redoubles encore. Ensuite tu passes et tu dis que tu vas te concentrer mais tu refais encore la même chose.

Quelle était la réaction de ta famille ?

Ma famille réagissait bien par rapport à mes redoublements. Ils essayaient de parler avec moi et de comprendre ce qui ne va pas. Ils ne se fâchaient pas et ils ne me grondaient pas. On te coupe peut-être certains trucs. Comme par exemple l'argent pour manger à l'école durant l'année où tu redoubles. On te donne juste l'argent du taxi juste. La deuxième fois que je passais je n'étudiais toujours pas. Mais comme je répétais la classe, j'avais déjà vu ça l'année passée je me rappelais de cela. Mais je n'étudiais toujours pas. Donc c'était juste le rappel des choses que j'ai déjà vues. Je me disais oh j'ai déjà vu ça. Et ça m'a rattrapé en terminale. Parce que quand je suis arrivé en terminale je me suis dit que les notes de l'école ne comptaient pas; que c'était juste le bac. Je séchais les cours. Comme en 3^{ème} j'avais commencé à travailler à un mois du BEPC, je m'étais concentré, cette fois-ci ce n'était pas ça. Je séchais les cours, c'est après que je cherchais maintenant les cours à gauche à droite. J'essayais de me mettre à jour, il fallait étudier. Voilà pourquoi ça n'avait pas fonctionné. C'était moi-même la cause de mon échec parce que je me disais *“Pourquoi aller faire le devoir? ça me fatigue, ça ne compte en rien, je rentre à la maison”*. Quelques fois je me réveillais le matin en me disant *“je suis fatigué je vais aller faire quoi là-bas ? En tout cas on va m'envoyer le cours, je vais lire et voilà”*.

Et tu as dit que c'est en 2^{nde} que tu as vraiment pris conscience ?

Bon c'est en 3^{ème}, quand le BEPC arrivait que j'aie travaillé d'une autre façon. Ensuite j'ai gardé un certain rythme de travail jusqu'à présent. Dès que j'avais du temps libre je travaillais. Moi on ne m'a pas orienté à partir de la 3^{ème}. On m'a orienté à partir de la 2^{nde}. C'est en 2^{nde} qu'il fallait déjà voir si tu voulais faire les séries littéraires ou les séries scientifiques. Maintenant il faut les moyennes par rapport à ce que tu veux. C'est là où j'ai pris conscience que je voulais faire les séries scientifiques. Comme mon père avait aussi fait les séries scientifiques, je me suis mis vraiment à travailler pour les séries scientifiques. Et quand j'avais des difficultés dans certaines matières, Je partais regarder sur internet, soit des vidéos pour pouvoir travailler; soit si j'ai des difficultés par rapport à un exercice je regarde les exercices qu'on a faits en classe. J'essaie de refaire, et après même si je n'ai pas compris un exercice j'essaie de faire et voir la correction en classe. Dès que le professeur a corrigé je capte et après je refais encore. C'est comme ça que je travaille. Mon père aussi m'a beaucoup influencé. A cause du décès de mon père aussi, c'était en 2^{nde}. C'est là aussi où face aux réalités de la vie je me suis dit que ma seule solution pour réussir dans la vie c'était l'école. Cela m'a permis de mieux me concentrer jusqu'à présent.

Et les enseignants ?

Je n'aime pas trop me rapprocher de l'enseignant pour dire "*Mr regardez ce que j'ai fait*". Je préfère juste voir le devoir et regarder sur facebook par exemple. Je recherche un cours vidéo et à partir de ça je travaille. Pas seulement les enseignants, même les camarades de classe. J'étais souvent l'un des plus vieux de la classe et cette condition me complexais un peu, je ne pouvais pas aller vers les petits (ils sont souvent très intelligent). Voilà pourquoi je m'arrangeais toujours à faire en sorte qu'ils puissent se rapprocher de moi. Donc moi j'essayais de travailler. C'est ce qui m'a même poussé à avoir le système de ne pas demander aux gens et de regarder des vidéos etc. Pour ne pas me rapprocher d'une personne pour dire « *aide moi* ». J'essayais vraiment de me concentrer en classe. Quand j'arrive je fais l'exercice, et je regarde les cours sur le net.

Je n'avais pas de groupe de travail comme les autres. Les groupes de travail que j'avais c'était moi qui travaillais même encore avec des gens. Quand on fait un groupe de travail c'est tout le monde qui doit travailler mais je me rendais compte que c'était juste moi qui travaillais. Donc je n'ai pas vraiment eu de groupe de travail.

J'ai subi une orientation pour être à l'AUM, ce n'était pas mon premier choix. J'envisageais d'aller à MBAYA faire agronomie. Mais dans mon orientation on m'a aussi envoyé ici en agronomie. Pour l'instant, j'ai envie de faire l'élevage, et avoir une société de transformation de produits de première nécessité.

Entretien avec Stan

[28 ans - 31 ans]

J'ai obtenu mon Bac après le deuxième échec donc la 3^{ème} année.

J'ai obtenu un BAC A1.

Première année Biotechnologie

AUM

Vis avec sa grande sœur

Elle est institutrice d'Etat au primaire mais travaille dans l'administration.

0 enfant

Parents décédés

A part la classe de terminale, quelle autre classe as-tu redoublé ?

J'ai redoublé trois fois la classe de 3^{ème} avant d'obtenir mon BEPC, le même parcours que le BAC. J'ai également triplé la 3^{ème} année du cours élémentaire le CE1, je ne sais vraiment pas quelles étaient les raisons sûrement parce que je n'avais pas conscience du but de l'école, je voulais que les parents soient toujours là à m'encourager à y aller car j'ai malheureusement perdu ma mère dans cette période. Après la mort de ma mère, en 2005 si je m'en souviens bien j'étais moralement abattu et je n'ai également pas connu mon père.

Après le décès de ma mère, une de mes sœurs nous a recueillis. Elle ne nous faisait pas manquer d'affection mais à chaque fois que j'étais en classe d'examen, c'est comme si c'était une tradition de faire 3 ans avant de pouvoir passer en classe supérieure (dans un nouveau

cycle). Je n'ai vraiment jamais compris pourquoi j'ai accusé ce retard. Ce n'était pas évident de se retrouver dans la même classe que ses cadets. Par exemple en terminale j'étais sujet à des moqueries car étant le plus grand mais j'arrivais à prendre les choses de haut.

Comment ça ?

Quand les autres élèves de la classe avaient appris mon âge, j'étais devenu un sujet de raillerie que j'avais dû les emmener à l'administration auprès du proviseur. Les enseignants ont fait leur devoir car ils m'encourageaient à aller de l'avant, à ne pas me décourager malgré les moqueries. L'avantage avec l'université est qu'on ne s'attarde plus sur l'âge et même si c'était le cas aujourd'hui, j'ai des objectifs à atteindre, donc je ne peux plus renoncer et bien que les conditions ne sont pas toujours réunies il faut se battre, ne pas se décourager. On a le BAC, les parents ne s'occupent plus de nous car nous sommes grands mais on est obligés de se battre malgré les réalités de la société.

Tu as dit que ton blocage était dans les classes d'examen et que tu n'arrivais pas à comprendre ou expliquer le pourquoi ; comment était alors ton parcours dans les autres classes ?

Dans les autres classes j'étais un élève normal, pas le dernier de la classe mais je faisais mon possible d'avoir 10 de moyenne. Par contre c'était totalement le contraire lorsque j'arrivais en classe d'examen. Il faut reconnaître qu'au Gabon on a tendance à négliger les notes de classe quand nous sommes en classe d'examen car on se dit que ce qui compte c'est le BEPC ou le BAC. Et quand on reprend la même classe trois fois ce n'est pas facile. La première année du bac par exemple, il y'avait comme des signaux qui me montraient que je ne devais pas avoir mon BAC, mais souvent on garde espoir jusqu'à la fin. Au moment de l'échec on a mal, on a honte de nous qu'on a juste une envie de disparaître et d'être seul. Heureusement j'avais le soutien de ma grande (sœur) qui finançait mes études et essayait comme elle le pouvait de me reconforter.

Selon moi ce n'étais pas normale mais je ne comprenais pas pourquoi cela m'arrivait, je ne pouvais donner explication à ma situation (échecs répétés). Et ce jusqu'à présent, je n'ai jamais pu donner une explication à mes échecs. C'est la raison pour laquelle après mon 3^{ème} échec, j'avais mis Dieu (religion/prière) à défis en disant : « *Dieu, ce n'est pas normale que je te sers et toi à ton tour tu me laisse tomber.* » Ce qui m'a emmené à faire une promesse « *que si tu m'aide à obtenir mon baccalauréat, je donnerai une dime* ».

Et ta sœur ?

Souvent elle m'accusait, pensait que c'était parce que je fréquentais les filles (petites amies). Bon elle n'avait peut-être pas complètement tort mais je ne pense que cela puisse expliquer mes échecs triplés, répétitifs. Et dans sa position de figure parentale, elle pouvait se mettre en colère en me rappelant que je prenais du retard. En dépit de ces grandes difficultés, je n'ai jamais voulu abandonner mais il m'a été arrivé de ressentir beaucoup de paresse pour aller à l'école. Bien que c'était difficile, je m'étais dit que si j'abandonnais qu'est-ce que je pourrais faire ? Ou que deviendrais-je ?

Je dois d'abord dire qu'un de mes enseignants de terminale m'avait dit qu'on ne devient pas riche en faisant l'école. Donc en m'instruisant, j'espère d'abord assurer un emploi au niveau de l'administration publique de mon pays mais par la suite si possible créer une structure. Avoir un ou des diplômes certifie que tu as une instruction.

Qu'est-ce qui te motivait alors à poursuivre ?

Pour cela avoir des groupes de travail m'a beaucoup aidé à atteindre mes objectifs, c'est ainsi que j'arrivais à m'en sortir. Je n'irais pas jusqu'à employer le terme de modèle mais j'ai eu une autre de mes sœur qui avait pris en charge mes études car celle qui m'a toujours soutenu avait des difficultés financières. Comme motivation, je citerai ma grande sœur avec tous les efforts qu'elle a faits pour que je puisse obtenir mon BAC. Ces efforts, étaient pour moi comme une source de motivation.

As-tu quelque chose à rajouter pour la fin ?

Je souhaiterais juste que les personnes se retrouvant dans la même situation que moi soient interpellées, suivies et leurs dire de ne pas baisser les bras car moi je n'ai pas connu l'amour parental mais par l'éducation que j'ai eu de mes sœurs on peut conclure que c'est possible de réussir, s'en sortir au-delà des échecs et des difficultés. C'est ainsi que leurs parents seront fiers d'eux et l'école est également un abri qui peut nous éviter les problèmes de la rue.

Entretien avec Leslie

[20 ans - 23 ans]

Bac obtenu la première année

J'ai fait un 9.25 au premier tour, et je suis passée au second tour.

Mention passable

Au Collège Delta

Première année biotechnologie

AUM

Classes redoublées

Collège : 3^{ème}

Lycée : 2^{nde} S × 2

0 enfant

Vis avec tante

Mère et Père décédés

Je ne sais plus, je sais qu'il (le père) travaillait dans une entreprise anglophone. Il avait fait les langues. Pour commencer, j'ai grandi avec mon père et ma grand-mère. Je n'ai pas eu la chance de connaître ma mère. Après l'obtention de mon BEPC, lui aussi est décédé (le père). Je suis restée avec sa petite sœur que j'appelle Maman, parce que c'est elle qui m'a aidée. Au début c'était assez facile parce qu'elle avait un grand poste. Ça a commencé à devenir difficile à partir de la 1^{ère}, le salaire ce n'était plus ça. Aujourd'hui, elle est au chômage technique. Donc elle n'a plus vraiment les moyens pour s'occuper de nos besoins.

Est-ce que tu te rappelles un peu de comment était ta scolarité ? Comment étaient les cours, les moyennes, les enseignants ?

D'abord j'ai été orientée ici par l'Etat, et quand je suis arrivée j'ai été bien accueillie. Après j'ai essayé de me familiariser avec les gens ici. Je trouve que c'est sympa. C'est agréable.

Au primaire, je n'ai pas fait le jardin comme les autres. Je suis passée directement au CP1. Au CP1 je n'avais pas de suivi. Je travaillais seule, mais malgré ça allait. J'ai appris à lire seule, au primaire je faisais tout toute seule. Même en 3^{ème}, c'est lorsque j'ai repris qu'on a commencé à me prendre un répétiteur. Sinon dans mon parcours scolaire jusqu'en 3^{ème} j'ai toujours travaillé seule.

Comment tu faisais quand tu avais des difficultés ?

Personne ne m'aidait à réviser à la maison. Lorsque j'avais de fortes difficultés, je demandais de l'aide à mes oncles. Je leur expliquais que ça n'allait pas et que je cherchais à faire des cours. Je leur demandais s'ils pouvaient me trouver des profs, des répétiteurs. J'essayais aussi de travailler avec les autres. Même avec les camarades, on faisait des travaux de groupes. Surtout les groupes de travail parce que chacun peut apporter sa connaissance et ça forme un ensemble.

Et les années durant lesquelles tu reprenais des classes, comment c'étaient ?

Ça m'a fait un choc. Surtout la première fois, ce n'est pas facile. Quand j'ai repris la 3^{ème}, j'avoue qu'il n'y avait pas de travail. Je ne travaillais pas. J'ai commencé à baisser les bras. Quand je rentrais à la maison je ne lisais pas les cours. Les résultats n'étaient pas bons. Lorsque j'ai repris la 3^{ème}, je me suis vraiment mise au travail. J'ai commencé à travailler. Lorsque je suis arrivée en 2^{nde} S, comme je venais de perdre mon papa, je ne voulais plus continuer. J'avais déjà mis des blocages dans ma tête. J'ai repris la première année. J'ai fait trois fois la 2^{nde} S à cause de tout ça. La troisième fois que je faisais la 2^{nde} S, j'ai remis toutes mes idées en place. Les gens ont essayé de me conseiller en disant que la vie ne s'arrêtait pas à cela; que je devais vivre ma vie comme mon père avait vécu la sienne. Ils m'ont dit que moi aussi je devais pousser et avancer. J'ai essayé de me mettre dans le bain. J'ai commencé à travailler, je suis passée en 1^{ère} S puis je suis arrivée en Terminale D. Lorsque mon père est décédé j'ai vraiment baissé les bras. J'allais à l'école, je continuais d'aller à l'école sauf que je ne me donnais pas. On peut dire que je partais juste pour accompagner les autres. Je ne séchais pas les cours, mais je ne faisais plus les exercices. Ma mère, m'a pris par la suite. Ce n'était pas facile, car après cela elle est tombée malade. Gravement malade. Ce n'était pas facile.

Le fait de reprendre 3 fois la 2^{nde}, et le fait de voir les autres avancer... Comment est-ce que tu l'as vécu ?

Au début, lorsque j'étais là en 2^{nde}, les autres avec qui j'avais appris auparavant étaient en terminale. Lorsqu'ils venaient dans ma classe, j'avais trop honte. Je ne me sentais pas bien. Je ne restais que cachée. Après que j'ai eu le bac, j'ai remarqué que ceux-là qui étaient en avance, se retrouvaient encore à être en première année, ou en deuxième année. C'est comme si je n'avais pas repris. C'est comme si je n'avais rien perdu. C'est ce que j'ai remarqué lorsque j'ai obtenu le bac. Surtout lorsque je suis venue en première année et que j'ai vu les autres en deuxième année. Il y en a d'autres en 3^{ème} année, mais l'écart n'est pas grand entre nous.

En 2^{nde} il est vrai que j'ai baissé les bras; mais avec les conseils de tout un chacun je me suis remise. J'ai accepté la douleur et j'ai voulu avancer. C'étaient des membres de ma famille. Mes oncles, mes tantes, les gens de ma famille qui m'ont conseillé de poursuivre.

Comment c'était avec les non-redoublants ?

Il y avait une différence parce que je me sentais trop grande, et c'étaient des petits. Des jeunes de 14, 17 ans alors que moi j'en avais 20. Ce n'était pas facile. L'âge influence beaucoup. Quelques fois quand on se sent trop grand/ Vieux, certains ne veulent plus continuer à l'école parce qu'ils se disent qu'ils sont déjà trop vieux. Il y a cette honte aussi de se retrouver avec des plus petits que soi.

Qu'est-ce qui t'a aidé à ne pas abandonner ?

C'est juste la vision. Quand tu portes quelque chose dans le cœur tu te dis que malgré les difficultés, malgré les obstacles j'ai un rêve et je dois réaliser ce rêve. Je suis quelqu'un de très passionnée par la chimie. Depuis petite j'aime bien la chimie. Je disais qu'un jour je voulais être chimiste. En arrivant ici je me suis spécialisée dans ce que je veux faire. Je veux fabriquer des médicaments et être aussi dans la fabrication du textile. En fait c'est ce rêve que j'ai depuis. C'est ce qui me donne la force d'avancer et de continuer. Je voulais aller à l'USS mais l'organisme chargé de l'orientation (Sygor) m'a orienté à l'AUM. Comme c'est censé être pris en charge par l'Etat. Je crois que c'est encore en cours. Ce n'est pas encore confirmé.

Qu'est-ce tu ressens du fait d'être bachelière aujourd'hui ?

Le bac ce n'est qu'un papier. Ce n'est qu'un diplôme. Quand j'ai eu le bac, j'ai juste pensé au fait que cela allait m'ouvrir beaucoup de portes. C'est tout. Sinon ce n'est qu'un papier.

Ce que je peux dire c'est qu'on ne récolte que ce que l'on sème. Si tu ne travailles pas tu n'auras pas de bonnes notes, et s'il n'y a pas aussi la volonté de réussir, de travailler, personne ne viendra te mettre cette volonté.

Je voudrais savoir, par rapport aux enseignants, est-ce que lorsque tu avais des difficultés tu pouvais lever le doigt et dire à l'enseignant que tu ne comprends pas ?

Oui, il y avait une relation. Déjà moi je suis quelqu'un qui aime participer. Je participe toujours au cours. Je lève toujours mon doigt pour dire que je ne comprends pas, ou pour aller démontrer quelque chose au tableau.

J'ai interrogé quelqu'un qui m'a dit qu'il a fait la terminale trois fois et qu'il était devenu comme un sujet de moquerie en classe. Est-ce que tu as ressenti la même chose ?

Non je n'ai pas vraiment ressenti cela. D'abord quand j'ai repris, les nouveaux ne me connaissaient pas; peut-être les autres qui étaient dans les classes plus avancées. Sinon je n'ai pas ressenti cela. Je suis plutôt une élève moyenne, j'excellais en SVT et j'étais très minable en maths. Je n'avais pas de bonnes notes en maths. Je m'efforçais.

Entretien avec Bella

[20 ans – 23 ans]

Terminale A1

LJHAE

3 classes redoublées

Primaire : 6^{ème} et 4^{ème} ×2

Première présentation au bac

1 enfant de 2 ans
 Vis avec les parents
 Père prof d'anglais mais n'exerce pas sa profession
 Mère CM2

Comment s'est déroulée ta scolarité ?

Ma première année de 6^{ème} au collège Mabignath j'étais un peu désorientée parce qu'un enseignant m'avait choquée je me rappelle j'ai fait un mois je ne partais pas à l'école à cause de ça il m'avait vexée et moi j'étais une élève timide je n'aimais pas aller au tableau, j'avais du mal à parler avec les autres et ce jour j'ai pris mon courage j'ai répondu à une question et lui qu'est-ce qu'il a fait? Il m'a directement traitée de bête devant tout le monde j'ai eu honte donc ça m'avait frustrée et je ne voulais plus repartir à l'école. J'étais allée voir les psychologues et c'est elles qui m'ont encouragée à repartir en classe le prof aussi était venu me demander des excuses. C'est ce qui m'a poussée à repartir à l'école. C'est au fur à mesure que j'ai réussi à m'ouvrir avec les autres mais à la base j'étais très renfermée. J'ai repris cette 6^{ème} pour un mauvais calcul de moyenne et j'ai changé d'établissement. La seconde 6^{ème} je l'ai fait à ÉPI mon caractère a totalement changé, je m'affirmais en tant que redoublante, je ne sais pas j'étais plus réactive parce que j'ai compris qu'il ne faut pas être faible puisque le fait de se laisser faire les gens finissent par penser qu'on est maboule donc je me suis réveillée. Je suis rentrée un peu dans le banditisme, je faisais du désordre en classe, j'ai manqué les cours. Je m'affirmais quoi! Et certains me demandais si j'étais un ancien au collège EPI et moi je disais *“non, je suis nouvelle dans l'établissement mais j'ai déjà fait la 6^{ème}”*. J'ai appris à ne pas être faible.

Comment c'était avec les enseignants ?

Avec les enseignants ça se passait assez bien et même y a encore un enseignant de mon ancien établissement Mabignath qui m'a encore tenue donc ça se passait bien même si J'aimais un peu perturber les cours mais je faisais les efforts. Rire... je ne sais pas parfois par exemple je n'ai pas envie de faire le cours mais le prof insiste sur le fait qu'on doit rester en classe donc du coup vaut mieux je perturbe et il me fait sortir. Par contre avec mon ancien prof c'était différent, il ne me traitait pas différemment des autres élèves parce qu'il me connaissait et il connaissait pourquoi j'avais repris et comment j'avais mal vécu ce redoublement. Il me voyait faire le désordre mais il m'encourageait à m'efforcer, même jusqu'à lors on a gardé le contact.

Et tes parents ?

Mes parents ont très mal réagi à ces redoublements surtout ceux de la 4^{ème}, c'était juste le désespoir. je me rappelle même mon papa m'avait offert un pagne qu'il m'avait fait coudre et sur ce pagne c'était écrit *“désespoir”* (rire) moi je portais ça sans savoir mais un jour ma tante elle m'a vue le porter et m'a demandée qui m'avait offert ça, j'ai dit que c'était papa, elle a regardé de prêt et m'a demandée si j'avais remarqué l'inscription qui était sur le pagne quand j'ai vu ça m'a choquée et ce jour je me rappelle que j'avais parlé à mon père comme à un simple camarade de classe. Mon père ne me soutenais plus pour lui c'était fini, j'étais une cause perdue. C'est ma mère qui essayait de m'encourager en me disant *“dans la vie il y a des hauts et des bas, l'échec ne doit pas te pousser à baisser les bras”*. Avec la réalité de la vie j'ai compris que l'école n'a pas d'âge.

Dans quelles matières tu avais le plus de difficultés ?

La matière qui m'a toujours le plus embêtée ce sont les maths. En 4^{ème} c'était plus les maths qui m'embêtaient, je me retrouvais avec 2 de moyenne je ne séchais pas les cours mais je m'étais mis une barrière que je ne pouvais pas. C'est quand j'arrive maintenant en 3^{ème} je me suis rendue compte que je pouvais mais je pense qu'il était trop tard. Le prof expliquait bien le cours, malgré cela je disais toujours je ne comprenais pas et il me disait à chaque fois « *tu vas comprendre l'année prochaine* ». Pour compenser je me forçais à travailler dans d'autres matières parce que je savais qu'en maths c'était mort. En 3^{ème} je prenais des cours particuliers avec mon prof de maths et c'est comme ça que j'ai pu m'adapter un peu c'est ce dernier qui m'a fait aimer la matière.

Franchement je ne pensais pas à atteindre la classe de terminale parce que nos parents agissent assez bizarrement parfois quand tu as un frère plus jeune et intelligent et que toi tu as échoué ils vont commencer à vous comparer toutes ces situations m'empêchaient de croire que je pouvais arriver en terminale. Arrivé en 2^{nde} quand j'ai eu ma fille, J'ai compris que je dois faire un effort pour qu'elle ne vive pas ce que moi j'ai vécu. Avant je me minimisais beaucoup mais aujourd'hui je suis maintenant motivée et cela est dû en partie à mon petit ami par exemple au début d'année au cours de philo je ne comprenais rien et je pleurais mais c'est lui qui me motivait à ne pas baisser les bras, il me disait « *c'est vrai que ce n'est pas facile mais ce n'est pas en terminale que tu vas baisser les bras* » c'est lui qui me donne cette force de poursuivre, il est étudiant.

Comment tu t'organises pour travailler ?

Je n'ai pas un programme de travail spécifique, je travaille plutôt à la volée par exemple lorsque je n'ai rien à faire je peux prendre un sujet de philo je travaille, je reconnais que cette manière de travailler ne m'arrange pas mais bon je ne peux que faire comme ça. Ma matière préférée c'est le Français un peu l'Histoire. Si je pouvais être en face de quelqu'un qui est passé par les mêmes situations que moi je lui dirai de ne pas se décourager c'est la faiblesse qui nous pousse au découragement Le mieux c'est d'avancer. Ce que moi j'ai eu c'était affreux au point que mon propre père m'offre un pagnon avec l'inscription désespoir, j'ai juste compris que c'est nous même qui préparons notre propre avenir personne ne le fera à notre place même pas nos parents donc c'était un défi pour moi qui a nécessité beaucoup de courage et de persévérance. Ce que je veux atteindre c'est connaître le confort, être autonome et prendre ma liberté. Il y a une autre chose qui me motive c'est que j'ai envie de montrer à mes parents surtout à mon père qu'il se trompait sur toute la ligne.

Qu'en était-il du suivi scolaire à la maison ?

Je n'avais aucun soutien à la maison pour les devoirs, par exemple j'allais voir des amis, certains de ces amis se plaignaient même de moi, pourquoi on doit toujours m'aider moi et autre. Parfois je voyais des enseignants en classe pour m'expliquer ce que je ne comprenais pas. D'abord mon père a fait 4 ans au Ghana et pendant ce temps on était seul avec maman et elle n'avait qu'un niveau CM2 donc ce n'était pas évident pour elle de nous assister dans nos devoirs.

Quelles sont tes attentes avec le bac ?

J'aime beaucoup le droit c'est ma passion depuis que je suis petite, mais quand je pense au nombre d'années à faire encore, à mon âge et à l'âge de ma fille ça me ralentit du coup actuellement je ne sais pas encore ce que je vais faire. Je me dis quand même que si j'ai persévéré jusqu'en terminale je peux persévérer encore pour atteindre mon objectif (être magistrat) quitte à sacrifier 5 ou 6 ans de plus mais bon on verra.

Annexe 2 : Retranscription des entretiens avec les enseignants

✓ **Caractéristiques**

- Age
- Sexe
- Diplôme de recrutement
- Discipline enseignée
- Ancienneté dans le corps
- Etablissement

✓ **Redoublement**

- Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?
- Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

✓ **Comportement des redoublants**

- Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?
- Comment réagissent-ils pendant vos cours ?
- En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

✓ **Relation avec les élèves**

- Quelle attitude adoptent-ils vis-à-vis de vous ?
- Comment s'impliquent-ils pendant les cours ?
- Si non, que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?
- Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois ?
- En quoi se distinguent-ils des autres redoublants qui ont totalement décrochés (quelles sont leurs particularités)?
- Comment appréhendez-vous ces cas de redressement ?

Entretien avec Mme A

42 ans

Femme

CAPES

Professeur de français

15 ans d'ancienneté

Lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

On propose le redoublement à un élève quand il n'a pas validé l'année avec la moyenne requise qui est 10. Pour passer en classe supérieure il faut avoir 10, donc si l'élève n'a pas 10, il est appelé à reprendre sa classe.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Je dirai que le redoublement est nécessaire parce que parfois il y'a des matières dans lesquelles l'élève se retrouve avec de mauvaises notes et de grandes lacunes, et qu'il faut peut-être encore revoir et puis quand l'élève redouble il faut regarder ce qui fait partie de ses matières de base. Parce que y'a des élèves qui ont des compétences dans certaines matières et qui ne se retrouvent pas dans d'autres aussi pour essayer de voir si il peut compenser par rapport à la matière de base pour l'aider à se retrouver.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

En fait, le regard peut être mitigé. On a des élèves redoublants conscients qui se disent *"bon je n'ai pas vraiment travaillé l'année dernière il faut que je fasse mieux"*. Il y'a aussi ceux qui ne comprennent pas exactement pourquoi ils reprennent la classe. Au regard aussi de ce qui se passe parce que de temps en temps au niveau de l'Education Nationale, de la DAP on peut décider de racheter ceux qui ont une moyenne proche de 10, donc certains si ils ne se retrouvent pas dans la marge de rachat sont parfois frustrés quand ils voient les autres aller continuer les cours dans les classes avancées. Du coup avec ce genre d'élèves là on a beaucoup plus de problèmes parce qu'ils n'arrivent déjà pas à accepter leur situation d'échec et ils se sentent à la limite léser. Ça c'est mon constat, on a parfois des variantes dans l'attitude des redoublants, y'a des redoublants conscients, y'a des redoublants frustrés, y'a aussi des redoublants qui viennent sans objectifs réels juste pour être présents sans savoir si ils veulent passer ou pas.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Les redoublants conscients sont beaucoup plus réactifs pendant les cours, ils cherchent à participer au cours en cherchant beaucoup. Ils veulent s'adonner, ils travaillent, ils veulent mieux faire pour chercher à avoir leur moyenne. D'autres aussi restent dans la paresse, ils ne fournissent pas d'efforts. D'autres encore frustrés cherchent à se démarquer pour pouvoir passer en classes supérieures. Tout dépend à la limite de leur état d'esprit et de leurs états d'âmes.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Je dirais quand même quand on parle de la classe que tous les élèves sont pareils qu'ils soient nouveaux, qu'ils soient anciens. En fait tout dépend de l'état d'esprit parce qu'il y'a des années où les élèves se relâchent, qu'ils ne travaillent pas, qu'ils soient nouveaux ou anciens il est là il ne travaille pas, il dort sur ses oreillers et il ne fournit pas d'effort. Mais il y'a aussi des situations où anciens et nouveaux se préoccupent et disent que *''je dois passer en classe supérieure''*. Pour évaluer qui apprend bien si c'est nouveau ou ancien dépend de la réalité de chaque professeur. Mais dans l'ensemble, ce qui fait la différence c'est que chacun se booste et se disent qu'il faut que je me batte pour passer en classe supérieure.

En effet comme je l'ai déjà dit tout dépend de l'état d'esprit de tout un chacun mais ils sont souvent réactifs. Ceux qui viennent avec l'intention de relever le niveau sont plus réactifs, ils vous montrent aussi que *''ce n'ai pas parce que j'ai repris la classe que je n'ai pas de culture générale''*, donc il faut qu'ils réagissent, ils interviennent, ils rappellent et ils donnent les prérequis. Par exemple quand on commence le cours, Ce sont ceux qui font vivre le cours, non seulement ça, ils reviennent sur ce qu'on a vu l'année dernière car ils se retrouvent.

Quelle attitude adoptent-ils vis-à-vis de vous ?

Bon par rapport au comportement, ça dépend du charisme de chaque enseignant. Il y'a des enseignants qui sont assez charismatiques donc qui influent beaucoup plus sur les enfants. Il y'a d'autres aussi qui n'ont rien à faire du respect des élèves eux ils viennent simplement faire leur cours et c'est la seule chose qui les intéresse. Moi je ne rencontre personnellement pas de problème, je ne dirais pas que je suis charismatique mais je me dis quand je rentre dans la salle de classe que ce sont des élèves, des enfants, je ne m'attarde pas trop sur leur comportement même si je sais que c'est pour me titiller, je me dis qu'ils veulent juste voir ma capacité à supporter, à les accepter, à les maîtriser. Mais on remarquera qu'il y'a des élèves qui sont parfois subjugués par certains enseignants, ce qui fait que quand tu les tiens on a du mal à travailler avec eux car ils se disent que j'ai eu le meilleur l'année dernière mais je crois qu'on doit adopter des stratégies pour les amener effectivement à penser que *''si je veux monter que le prof que j'ai eu dans telle ou telle matière l'année dernière était compétant, je dois le démontrer en participant à mon nouvel enseignant''*. Cette année par exemple je tiens une terminale qu'une collègue très appréciée des élève d'ailleurs a tenue l'année dernière, du coup j'ai eu du mal car les élèves reviennent avec les anciens cahiers. Pour essayer de les motiver, qu'est-ce que je leur ai dit ? Je leur ai dit que pour me montrer que vous avez apprécié votre travail avec l'enseignant de l'année dernière vous devez participer et vous devez effectivement me montrer ce que vous avez retenu des cours vus l'année dernière. Je crois que parti sur cette base-là, on n'aura vraiment pas de problème.

En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

Tous les élèves sont pareils redoublants et nouveaux. Les redoublants ne sont pas des parias, ce sont des élèves qui ont juste des problèmes, parfois même qui ne sont pas d'ordre scolaire. Quand c'est un problème familial qui a poussé l'élève à ne pas terminer et valider l'année, on ne va pas le condamner pour cela, non. Ce sont tous des élèves qui se retrouvent dans une même classe, il n'a pas de traitement spéciale car c'est à croire qu'on connaît qui est redoublant et qui est nouveau. Moi je me dis que l'enseignant n'est pas là pour savoir ce que les élèves ont vu ou non l'année dernière. On se met dans la tête que tous viennent de

regagner cette classe, qu'ils soient redoublant qu'ils soient nouveaux. Si un élève te dit qu'il est en terminale ce n'est pas non plus écrit que "nouveau terminale" ou "ancien terminale" c'est juste une classe de terminale. On se met nous-même en retard si on s'attarde à demander ce qui a été vu l'année passée car l'élève ne te dira jamais qu'il a déjà vu quelque chose. Moi je prends l'exemple des élèves que j'ai tenus l'année dernière et qui se retrouvent dans la même classe étant encore perdu comme les nouveaux pourtant ce sont des préalables qui ont été vus, c'est des notions qu'on a exploitées pour eux ils n'ont jamais fait ça. C'est pourquoi on dit que l'enseignement, que la pédagogie c'est la redite. Même l'enfant à la maison quand tu dis de faire quelque chose, il dira toujours je n'ai pas entendu, c'est pourquoi, il faut toujours reprendre.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Pour le travail avec les élèves j'opte beaucoup plus pour les ateliers car ça permet qu'ils fassent eux-mêmes leurs productions au lieu d'imposer des introductions ou des conclusions types. En plus ça permet une interaction, qui fait que quand un élève présente sa production toute la classe peut réagir. Ça permet de mieux voir si ils comprennent ce qu'on fait en classe et s'ils peuvent l'appliquer lors de l'examen c'est pourquoi je préfère faire des ateliers.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois ?

Ceux qui réussissent après plusieurs échecs, je me dis qu'ils font juste preuve de volonté, faut d'abord être volontaire pour se surpasser. Si on n'a pas la volonté, on ne peut pas se surpasser sinon on va abandonner en se disant que "*cela ne m'est pas donné, je ne peux pas le faire*". Mais si on se dit déjà que "*moi aussi je peux réussir*" ça peut influencer notre travail. Il y'a certains élèves de genre quand ils arrivent à l'université, ils vont être de bons élèves parce qu'ils ont pu rattraper leurs difficultés.

Entretien avec Monsieur 1

52 ans

Masculin

Maitrise en sciences physiques

Professeur de sciences physiques

26 ans d'ancienneté

Lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

Les professeurs ne proposent pas le redoublement aux élèves, c'est par rapport au niveau de l'élève. Je ne pense pas qu'il ait un enseignant qui propose à son élève de reprendre la classe. Un élève qui n'a pas satisfait la moyenne doit reprendre la classe. En réalité le véritable problème de ces enfants-là c'est au niveau du français, ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire. C'est ça le véritable problème en sciences physiques, je pense que c'est aussi pareil dans les autres disciplines. Il y'a véritablement un relâchement, ils

n'arrivent pas à écrire une phrase correcte en plus vous savez que les sciences ne se font pas dans une langue étrangère, c'est le français n'est-ce-pas ? Eux ils veulent faire les sciences dans leurs propres langues et nous on veut les faire en français (rire) et si on ne se comprend pas, comment on fait ? En réalité c'est ça le véritable problème, ce n'est pas tant parce que les élèves ne sont pas intelligents.

Il y a aussi le manque de volonté, ce qui fait souvent que c'est très difficile et compliqué. Ce qu'il faut maintenant c'est de revoir les bases pour comprendre cette baisse de niveau-là. C'est vraiment cette baisse de niveau qui est le problème mais sinon, ils sont intelligents.

Il y'a encore un problème, le constat général c'est que les élèves n'apprennent que pour la note, c'est juste pour une circonstance et une fois que le cours est fini ils oublient tout. Alors que la science ce n'est pas ça, c'est une continuité et ils ont toujours un refrain "*Non on a jamais vu ça*".

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Ce n'est pas à l'enseignant de faire redoubler, tout dépend des textes, en tout cas je pense que c'est aussi le cas pour mes collègues que personne ne veut voir un élève reprendre une classe mais si y a pas de niveau, on ne peut pas aussi les faire passer. Moi personnellement je ne veux pas ça, que l'enfant reprenne, mais s'il n'a pas de niveau, on est obligé et c'est comme ça.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Ça aussi c'est un autre problème c'est-à-dire que quand ils reprennent la classe, ils pensent qu'ils ont quelque chose en tête alors qu'on reprend parce qu'on n'a pas compris. Deuxième aussi ils négligent les cours parce qu'ils se disent qu'ils ont les cours de l'année passée. Quand on reprend c'est parce qu'on n'a pas compris, ceux qui passent c'est ceux qui ont les meilleurs notes.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

En tous cas moi quand j'arrive j'essaie de détendre tout le monde, c'est vrai que je suis un peu rigoureux. Il y a des moments quand j'arrive ils remplissent la salle, mais généralement quand j'ai fait un devoir, au prochain cours très peu arrivent parce qu'ils sont découragés. C'est très compliqué avec eux. En terminale ils sont beaucoup plus intéressés par les cours mais en 1^{ère} ce n'est pas le cas. Ce sont les classes que je n'aime pas trop tenir, la 1^{ère} et la 4^{ème}, ce qui intéresse les élèves c'est juste la note parce que tout le monde peut passer soit en 3^{ème} ou terminale. Il est vrai que ceux qui prennent conscience de leurs lacunes suivent bien le cours pour acquérir des notions, pour avoir une bonne assise pour la terminale, mais d'autres cherchent juste le moyen de passer.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Au niveau du comportement des élèves, ça va, je n'ai pas le problème à ce niveau parce que je sais comment gérer mes élèves. On pose les bases dès le début d'année surtout

pour les élèves de terminale parce qu'ils pensent que comme ils sont grands ils peuvent se permettre de tout.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Pour pousser les élèves à travailler, j'ai une technique que j'utilise souvent, pendant qu'on avance dans le cours, je fais en même temps des exercices d'application. Des fois, je peux arrêter le cours pendant toute une semaine et on ne fait que des exercices, je donne des exercices à faire à la maison. Je leur dit souvent aussi que s'ils ont des difficultés, qu'ils passent me voir.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois ?

J'ai aussi rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après plusieurs redoublements par exemple mon élève en 2^{nde} il y a 2 ans, il a redoublé et je l'ai encore tenu l'année suivante, ah bah maintenant il est en 1^{ère} et c'est lui qui a les meilleures notes dans la classe. Il a compris qu'avec moi il faut travailler. Généralement en 2^{nde} les élèves sont très paresseux, ils se disent qu'ils ont obtenu le brevet donc ils doivent se reposer. Cela aussi ça pose problème. Un autre problème concerne les programmes c'est-à-dire les cours tels qu'ils sont construits et proposés au collège ne leurs permettent pas de suivre au lycée, il y a un décalage au point que certains lycéens me disent souvent « *monsieur c'est comme si je n'avais jamais fait les sciences physiques* ». Le problème c'est le français, mais quand on leur explique ce qu'il faut faire, ils se rendent compte que ce n'est pas compliqué.

Comment s'impliquent-ils pendant les cours ?

Je mets tous les élèves au même niveau, redoublants comme nouveaux, je ne fais aucune différence. Je considère les redoublants comme les élèves qui n'ont jamais fait la classe. Je ne les condamne pas, s'il faut reprendre pour mieux avancer, comme on dit souvent "*qu'il faut reculer pour mieux sauter*" moi je n'en vois pas d'inconvénients. Parce que le problème après c'est le bac et l'université. Toutefois, il ne faut pas aussi oublier que tout le monde n'est pas appelé à réussir à l'école, il n'y a pas que l'école pour réussir et les gens oublient ça. Je ne suis pas contre le redoublement si c'est pour aider l'élève à aller de l'avant.

Entretien avec Mme B

Féminin

Trentaine

Prof de sciences économiques

Master en sciences éco

3 ans d'ancienneté

Lycée Nelson Mandela

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

On ne propose pas le redoublement à un élève mais c'est selon ses moyennes de classe et aussi la discipline qui compte parce que les élèves peuvent être rachetés avec certaines moyennes et à partir de là quand on fait le conseil de classe on prend en compte les notes obtenues en discipline s'il n'y a pas de notes de discipline il y a des profs qui vont intervenir en sa faveur ou en sa défaveur.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Oui il y a toujours eu des élèves redoublants, oui le redoublement est nécessaire parce qu'il y a des élèves qui ont des lacunes donc s'ils vont en classe supérieures avec ces lacunes ça va les déstabiliser donc il faut absolument qu'ils redoublent pour mieux assimiler certaines connaissances nécessaires à leur évolution.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Malgré qu'ils sont redoublants il y en a qui ne comprennent toujours rien et puis le comportement tout dépend des élèves qu'ils soient redoublants ou pas. S'ils ont reçu une bonne éducation de leurs parents cela va se refléter en classe. Il y en a qui ne participe pas il y en a qui sont comme des nouveaux et comme s'ils s'étaient tous accordés il répète les mêmes refrains “ *on n'a pas vu ça l'année dernière* ” “ *on n'a pas fait ce cours l'année dernière* ” on est habitué à cette chanson. Il n'y a pas de signe objectif pour les différencier mais il y en a certains en tant que redoublant ils travaillent bien il y en a aussi franchement qui se fondent dans la masse.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Je ne fais pas de distinction entre les élèves, il n'y a pas de différence entre les redoublants et les nouveaux. Quelque fois je peux taquiner les redoublants en leur disant “ *bon les redoublants on a vu ça, on a dit quoi par rapport à ce chapitre l'année dernière* ” mais finalement ça ne sert à rien puisqu'ils font toujours comme s'ils n'avaient rien vu, donc je traite tout le monde au même pied d'égalité.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Certains redoublants s'impliquent pendant les cours, d'autres pas. Je prends en compte qu'il y a certains enfants qui sont timides et d'autres pas même si il est redoublant, même s'il connaît il a du mal à participer et les nouveaux aussi vivent la même chose donc le comportement de l'élève c'est très important et on doit le prendre en compte. Pour essayer de les aider je suis obligée d'interroger je désigne l'élève si je pose une question et que j'observe qu'il n'y a pas beaucoup de participants et que ce sont les mêmes personnes qui répondent je désigne celui qui ne lève pas le doigt. Pendant les cours je ne m'implique pas plus avec les redoublants au détriment des autres on a tellement d'élèves à gérer qu'on ne peut pas se concentrer sur certains, ça ne va pas aller quand on a les effectifs de 50 60 voire 70 élèves par classe c'est compliqué. Je ne me concentre pas tellement sur le comportement des élèves que je ne remarque même pas la différence.

Comment appréhendez-vous ces cas de redressement ?

C'est bien qu'un élève redoublant puisse s'améliorer l'année suivante, ça montre par là il a pu surmonter ses difficultés que l'année dernière par exemple qu'il n'a pas été bien suivi qu'il n'a pas appris certaines notions il y a tellement de choses qui rentrent en compte. Normalement c'est ce qu'il faut quand on a repris une classe ça veut dire qu'on n'a pas certaines notions et donc l'année qui suit doit permettre d'acquérir ces notions.

Entretien avec Mme C

Femme
Quarantaine
Prof de français
CAPES
9 années d'ancienneté
Lycée Nelson Mandela

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

C'est l'élève qui n'a pas la moyenne requise pour aller en classe supérieure qui redouble parce que la moyenne requise est 10. L'année dernière il y a eu une exception à cause de la pandémie: on a fait passer les élèves qui avaient 9 de moyenne mais généralement c'est 10 pour aller en classe supérieure.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Je pense que le redoublement est nécessaire, si un élève n'a pas le niveau on ne va pas le faire passer en classe supérieure pour le plaisir ou pour gonfler les chiffres. Il y a des normes qui sont mises en place si on estime que l'élève n'a pas la moyenne qui est recommandée par l'Éducation nationale pour aller en classe supérieure il redouble. Même à l'université aujourd'hui on a instauré le système LMD, nous on n'a pas connu ça mais je crois qu'il y a des crédits qu'on doit valider pour aller au niveau supérieur et c'est la même chose aussi au lycée.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

J'ai eu plusieurs cas de redoublement, je peux vous dire qu'il y en a certains qui prennent conscience de leur état de redoublants ils fournissent des efforts par rapport à l'année précédente. Il y a d'autres aussi qui sont désinvoltes. Il faut également souligner un fait c'est que le niveau a beaucoup baissé, certains sont peut-être redoublant mais les nouveaux vont toujours les dépasser, rien ne prouve qu'ils sont redoublants. D'autres également le redoublement leur permet de combler leurs lacunes et de faire au mieux. Il m'est aussi arrivé d'enseigner des triplant suite à la réforme de Moundounga. On exclut plus pour moyenne insuffisante donc certains peuvent rester là 3, 4 ans dans une même classe ;

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Certains donnent l'impression que c'est du déjà-vu donc il participe il répond aux questions mais il y a d'autres aussi qui s'en foutent. Il ne se met pas au travail, il ne se rend pas à l'évidence qu'il est déjà redoublant. C'est la liste nominative des classes qui nous permet de les distinguer parce qu'on précise des biens ceux qui sont nouveaux et ceux qui sont redoublant, c'est à partir de là qu'on peut les identifier. Il y a aussi des fiches de renseignements que les enseignants peuvent donner en début d'année en demandant de marquer le statut s'ils sont redoublants ou nouveaux.

En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

Certains redoublants se distinguent de nouveaux, ceux-là sont je peux dire brillant. Et d'autres se font écraser par les nouveaux ça dépend. Il n'y a pas de parti pris dans une salle de classe, l'enseignant est impartial, on traite tous les élèves au même niveau, il n'y a pas de différence à proprement parler. Les redoublants et les nouveaux sont tous des élèves et ils doivent se distinguer par leur travail.

Entretien avec Monsieur 2

Homme
Quarantaine
CAPES
Prof de Français
13 ans d'enseignement
Lycée Nelson Mandela

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

C'est le conseil de classes qui est souverain et qui décide de proposer un enfant au redoublement. Lorsqu'on regarde le travail de l'enfant et qu'il n'a pas obtenu la moyenne au premier au désert et au troisième trimestre il est autorisé à redoubler qu'il n'a pas obtenu la moyenne nécessaire. Donc on regarde plus au niveau du travail et moins la discipline et autres c'est surtout lorsqu'il n'a pas atteint 10.00. Dans le cas où il n'y a pas de mesure particulière comme l'année dernière. On autorise le redoublement lorsque l'élève n'as pas la moyenne requise pour le passage classe supérieure, C'est-à-dire une moyenne générale annuelle supérieure ou égale à 10.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Aujourd'hui l'État investit tellement d'argent pour la formation des enfants donc proposer le redoublement n'est que la dernière alternative. L'intention n'est pas que les enfants redoublent on devrait normalement atteindre 100 % chaque année autoriser l'enfant au redoublement fait très mal parce que c'est une perte énorme pour l'État et même pour les familles qui investissent pour leurs enfants, mais on est obligé au regard du travail de l'enfant.

S'il n'arrive pas à respecter la norme malheureusement il est autorisé à redoubler. C'est vrai que cette mesure retarde un peu et fait régresser beaucoup d'enfants étant donné qu'ils peuvent parfois même aller réussir dans la classe supérieure. On note certains cas de ce genre surtout quand ils changent d'établissements et vont se retrouver dans un autre milieu, au privé par exemple on se rend compte qu'ils font des efforts. Mais comme le dit le dicton «*à l'impossible nul n'est tenu*» (Rire) lorsqu'on respecte les textes.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Ça se passe le plus souvent bien avec les redoublants surtout pendant la rentrée scolaire où on pose les premières bases on arrive à identifier qui redouble et à qui ne l'est pas on leur porte déjà un message je peux dire “salvateur” pour les pousser à se remettre en cause. Dans mon cas par exemple, je leur demande de brûler tous leurs cahiers de l'année passée pour qu'ils se remettent dans la peau d'un nouveau. Mais au bout du compte ça se passe généralement bien je n'ai jamais eu un élève qui est redoublant à la base et qui redouble à nouveau. Pour le peu que j'ai pu rencontrer, je peux dire que les redoublants sont généralement calmes et peu agités. Il y a une différence entre eux et les nouveaux parce qu'ils ont déjà fait la classe et certains se déroutent un peu en pensant qu'ils connaissent mieux que les nouveaux, ce qui est totalement faux parce que souvent certains nouveaux arrivent à prendre le dessus et à leur voler la vedette. Rares sont les redoublants qui sont naturellement premiers (rire).

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Pendant les cours y a certains qui sont volontaires quand il y a une certaine nouveauté devant eux et c'est parfois ce qui est avantageux, quand tu as eu un enseignant l'année dernière et que tu redoubles, si c'est le même enseignant que tu retrouves l'année suivante y a une certaine répulsion qu'on constate de la part des élèves aucune motivation. Mais lorsqu'on change à chaque fois l'équipe pédagogique, l'élève peut se dire qu'il découvrira de nouvelles choses même si les programmes sont les mêmes. Beaucoup sont motivés à travailler le plus souvent lorsqu'il y a une certaine expression de la nouveauté.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois

On ne peut que féliciter ces redoublants qui arrivent à très bien s'adapter et à bien travailler parce qu'on se dit qu'ils ont revu les difficultés qu'ils avaient l'année précédente, c'est vrai que dans tous les cas le redoublement n'est pas toujours la cause des enfants, il peut s'agir d'un suivi qui n'a pas été respecté. De nos jours les élèves sont généralement plus jeunes il faut vraiment les suivre en faisant travailler en même temps l'enfant et le parent (rire) on en souffre aujourd'hui. Pour éviter le redoublement il faudrait que le parent s'implique et que l'élève aussi s'implique car les élèves sont de moins en moins conscients aujourd'hui donc le redoublement de l'enfant implique le parent aussi a échoué quelque part il y a une pensée qui me vient souvent à l'esprit je l'avais retenue à l'ENS pendant ma formation “*un parent dont les élèves échouent à lui-même échouer*”. Quand on constate qu'un élève a des difficultés on doit se concentrer sur lui et le faire travailler pour remonter la courbe pas simplement lui donner des notes fantaisistes et si malgré ça, ça ne va pas c'est qu'il y a un autre souci et dans ce cas il faut l'envoyer service social soit en psychologie pour qu'il consulte les spécialistes dans ce domaine.

Entretien avec Monsieur 3

Homme

Recruter en 1997

Diplôme CASES à Dakar au Sénégal, équivalent du CAPES au Gabon

Professeur d'espagnol

25 ans d'ancienneté

Cinquantaine

Lycée Nelson Mandela

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Le redoublement n'est pas une mesure pédagogique pour améliorer le niveau des élèves. Dans le système éducatif d'aujourd'hui avec tout ce qu'on a comme effectif pléthorique, on a souvent ce que j'appelle “des faux succès” et “des faux échecs” il faut revoir le système d'évaluation et les modes de passage. Quelqu'un peut tricher et bien s'en sortir, c'est ça le faux succès et le bon élève qui a tout compris peut faire un faux pas dans une matière ou lors d'une évaluation et passer à côté du passage pour moi c'est un faux échec parce que ses compétences lui permettent d'aller en classe supérieure, il n'est pas nul il a juste fait un faux pas. Alors que l'autre qui a triché ses compétences ne le lui permettent pas.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Disons que l'échec n'est pas souhaitable, mais aujourd'hui ce n'est pas une mesure pédagogique pour améliorer le niveau de l'enfant. L'expérience a montré que dès que l'enfant redoublant passe en classe supérieure il change de niveau, d'enseignant, de salle de classe, de programme, les mêmes causes qui sont à l'origine de son redoublement reviennent activement, il faut des passerelles.

En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

J'ai des élèves redoublants dans ma classe mais je n'aime pas faire de distinction entre les élèves redoublants et nouveaux. Je les prends tous comme des nouveaux. J'agis de la sorte parce que le métier d'enseignant est un métier éminemment social qui doit faire la promotion de l'homme mais non au contraire. On doit aider l'enfant à grandir et à préparer son avenir, notre rôle n'est pas de le faire échouer.

Si non, que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

C'est des adolescents qui ont besoin de croissance et d'épanouissement, il faut les comprendre et les prendre comme tel nous on est des adultes on a traversé ça donc on doit savoir comment le gérer on ne doit pas heurter la sensibilité, leur dignité et leur personnalité. Pour les gérer je suis en même temps loin des élèves et proche des élèves. Je m'éloigne d'eux d'abord par mon accoutrement, par ma connaissance, et je me rapproche d'eux par mes pratiques pédagogiques, j'ai toujours du temps pour mes élèves pour expliquer et réexpliquer s'il le faut. Il n'y a pas de hiatus entre eux et moi et de ce fait ils m'estiment beaucoup. Je n'ai jamais mis un élève dehors si je le fais c'est que j'ai échoué mais je sais que j'ai les aptitudes pédagogiques pour les garder à l'école et c'est pour cela que je suis payé pour les faire

travailler, pas pour les mettre dehors. Dans ma matière généralement il n'y a pas de problème déjà je n'ai jamais eu un élève qui revient au second tour au bac dans ma matière, ça c'est un et aussi je me dis souvent que je n'ai jamais assez fait si j'ai un élève qui a échoué par conséquent j'essaie toujours d'équilibrer mes devoirs de telle sorte que tous les élèves puissent s'en sortir. Mais qui sont en difficulté finissent par s'en sortir au bout de 2 trimestres. Dans ma matière c'est toujours du 100% pour 100%. Ainsi je suis content, heureux et fier de mes élèves et de moi-même aussi.

Entretien avec Monsieur 4

Homme

Cinquantenaire

On m'a recruté avec une Licence en Allemand et une maîtrise en Anglais

Professeur d'Anglais et d'Allemand

18 ans d'ancienneté au Gabon et 2 ans au Cameroun, au total 20 ans

Lycée Nelson Mandela

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Moi je ne propose pas le redoublement à un élève, je veux que tout le monde passe. Et même parler de proposer le redoublement ce n'est pas correct; les élèves redoublent malgré eux. On leur impose le redoublement, on ne leur propose pas s'ils le veulent ou pas. On laisse les élèves redoubler malgré-nous, s'il n'a pas eu la moyenne requise on rattrape et s'il ne réussit pas le rattrapage il redouble et s'il est récalcitrant, on le cadre, on le réoriente ou bien on le met dehors. La décision de redoublement ne dépend pas de l'élève quand il doit redoubler il redouble il n'y a pas de proposition là-dedans. C'est l'éducation nationale qui fixe les bases et la moyenne requise pour aller en classe supérieure dans certains cas comme l'année dernière on a demandé de racheter les élèves qui avait 9,00 et ces derniers sont allés en classe supérieure. Si maintenant la famille et l'élève lui-même estiment nécessaire de redoubler malgré que ce dernier à la moyenne pour passer en classe supérieure, ça ne dépend plus des professeurs mais de leurs ambitions, c'est vraiment des cas difficiles à rencontrer, d'ailleurs je n'en ai jamais rencontrés durant mon parcours. Le système éducatif gabonais ne fonctionne pas comme le système français dans lequel l'élève peut décider de redoubler ou pas ici au Gabon il y a une moyenne requise et c'est en fonction de ça le redoublement est décidé. Pour passer en classe supérieure chaque élève doit avoir au minimum 10 de moyenne, celui qui n'atteint pas cette moyenne il n'est pas question de proposer quoi que ce soit c'est le redoublement automatique.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Les élèves redoublants ont parfois tendance à négliger le travail, pour la majorité ils viennent à l'école quand ils veulent c'est ça. Ils se disent qu'ils connaissent déjà, que c'est les mêmes professeurs, que tout est déjà ancien. Alors que nous les encourageons toujours à recommencer tout à zéro, de faire comme si c'était des élèves qui venaient d'arriver en classe. On les encourage, on les connaît, on les pousse à travailler mais le plus souvent il y

a un relâchement. Ceux qui essaient de s'adonner sont très réactifs en classe, ils répondent beaucoup aux questions. Ceux qui n'acceptent pas de revenir à zéro selon nos conseils vont s'asseoir au dernier banc par exemple j'ai un en terminale cette année il est assis au dernier banc, il ne parle pas. Ils se sentent plus vieux que les autres vu qu'ils sont anciens donc ils se retirent un peu. Ils n'ont pas trop de contact avec les nouveaux sauf si leur amitié était antérieure.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Je suis bien avec tous mes élèves même les redoublants il n'y a pas de problème je suis bien avec eux. Il n'y a pas d'élèves particulier moi en tant que professeur je prends tous les élèves redoublants ou nouveaux au même pied d'égalité. Je donne des conseils aux redoublants même s'ils ne veulent pas m'écouter. Il n'y a pas une mesure pour les anciens, une mesure pour les nouveaux tous sont au même niveau. Tout le monde doit se considérer comme étant nouveau dans la classe, même si tu es redoublant tu dois te mettre au niveau des nouveaux quitte à recommencer le programme à zéro pour mieux avancer.

Avez-vous rencontré des cas d'élèves qui réussissent après plusieurs redoublements ?

J'ai déjà rencontré les cas d'élèves qui excellent dans leurs moyennes après un ou plusieurs redoublements, je pense que dans ce cas les difficultés étaient dues à certaines situations peut-être familiales peut-être qu'il était malade ou bien encore il s'amusait et là il a pris conscience de la nécessité de travailler, on sent un déclic à l'intérieur c'est-à-dire il y a quelque chose qui a changé. J'ai une élève cette année qui passe en 1^{ère}, elle ne savait pas qu'elle devait passer en 1^{ère} mais j'étais son professeur principal je ne vous le cache pas j'ai dû ajouter un petit point pour qu'elle est 09 et qu'elle passe classe supérieure et du coup elle a changé complètement. Elle est montée dans ma voiture et elle m'a dit *“Monsieur j'ai changé”* moi je lui ai dit que *“toi tu as changé je ne pense pas”* elle a répliqué que si elle a changé. Elle m'a dit *“monsieur vous savez à cause de qui j'ai changé? à cause de vous”* Elle m'a dit *“parce que vous nous avez fait votre propre témoignage, comment vous mangiez dans les poubelles, les difficultés que vous avez rencontrées toute la classe a pleuré et Monsieur j'ai dit que si c'est comme ça moi aussi je peux réussir”*. Alors qu'avant elle blaguait, pendant qu'on était au cours elle était au portail avec son téléphone cette année ça a totalement changé. Parfois avec certains élèves il faut être pédagogue, être attentif, il faut observer, un professeur doit observer certains élèves particulièrement, un petit conseil peut transformer toute une vie... voilà.

Entretien avec Monsieur 5

Homme

Prof de sciences économiques

Trentenaire

Licence en sciences économique à l'UOB + master à l'ENS

6 ans d'ancienneté

LJHAE

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

On ne fait pas redoubler un élève, c'est l'élève lui-même qui redouble lorsque son travail est insuffisant. Lorsque le travail est passable, assez bien, bien, etc. il va en classe supérieure ce n'est pas nous c'est la loi qui le décrète, elle estime que pour aller en classe supérieure il faut obtenir une moyenne strictement supérieure ou égale à 10. Mais il y a des cas d'indulgence, il m'arrive souvent d'assister régulièrement au conseil de classe et parfois lance que l'élève n'a pas la moyenne requise on peut regarder l'évolution de son travail si ce travail va en crescendo du premier au troisième trimestre. Par exemple un élève qui a 9,10 au premier trimestre, 9,50 au deuxième trimestre et qui au troisième trimestre obtient 11 de moyenne, si la somme de ses moyennes ne lui permet pas d'avoir 10 on peut le faire passer en classe supérieure par indulgence. Il y a aussi des cas contraires où l'élève part d'une bonne moyenne pour des moyennes plus faibles et là l'indulgence ne peut pas intervenir.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Pour moi le redoublement est nécessaire parce que ça permet à l'enfant de renforcer ses capacités, de redoubler d'efforts. Le redoublement permet à l'enfant de mieux asseoir sa compréhension parce qu'aller dans une classe supérieure à celle qu'on a effectuée l'année dernière ce n'est pas de l'aventure. Je dis souvent à mes élèves, à mes petits frères, à mes enfants et autres que *« ce n'est pas une sanction que de faire redoubler un élève non! Au contraire c'est un service qu'on vous rend parce que vous traînez des lacunes »*. Les années ne sont plus comme avant à notre époque où on avait 9 mois plein d'octobre à juin aujourd'hui c'est tronqué à tous les niveaux. On arrive plus au terme des programmes c'est vrai qu'on ne va pas amputer ça à X où à Y, mais on fait avec les moyens du bord. Alors si il faut faire redoubler un enfant c'est pour que ces derniers assimilent mieux c'est qu'il n'a pas bien compris avant, ça lui permet de mieux grandir comme on dit souvent *« pour mieux sauter il faut reculer »*.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Je vais vous prendre un exemple très palpable regardez cette fille derrière vous, elle est mon élève depuis 2 ans. Quand les élèves connaissent déjà votre rigueur et votre manière de travailler ils n'auront pas de souci moi je rigole beaucoup mais quand il s'agit de travailler on se met au travail. Si tu ne travailles pas je te mets 2 en rigolant. Il y a souvent deux catégories d'élèves: il y a ceux qui sont conscients de leurs lacunes et généralement le langage c'est *« j'ai repris parce que je n'ai pas fourni assez d'efforts dans telle matière »*, ce n'est pas qu'ils ne travaillent pas mais quand l'effort pour avoir 10 n'est pas fourni considérablement on peut s'attendre à un échec. La deuxième catégorie concerne ceux qui accusent les autres pour leurs échecs personnels. Leur langage c'est toujours *« c'est parce que, c'est à cause d'untel, à cause des situations c'est parce que... parce que... parce que... »*. On remarque que ceux-là viennent à l'école quand ils veulent. J'ai une élève là, elle s'appelle Grace je l'attends de pied ferme; je pense que le jour où on va remettre les pieds dans ma classe je vais d'abord bien la savonner au point que si elle ne pleure pas je ne vais pas m'arrêter de parler. C'était mon élève en 2^{nde} elle était assez brillante quand elle est allée en 1^{ère} avec un autre enseignant économie elle se plaignait à chaque fois de ce dernier quand bien même ce prof est reconnu comme l'un des meilleurs enseignants du Gabon M. X c'est un professionnel qui a près de 22

ans de carrière et d'ailleurs il fait partie du comité des enseignants qui rédigent les sujets du baccalauréat. Quand un tel élève vient m'expliquer que le professeur n'explique pas bien les cours je ne peux pas le croire et je me dis que c'est elle qui a un souci. Elle a raté le bac l'année dernière et depuis qu'on a commencé les cours en novembre elle s'est juste pointée deux fois en classe, vous voyez ce genre d'élève ? Là-dedans il y a de l'inconscience, la mentalité africaine et pour couronner le tout elle ne réalise pas qu'elle a déjà eu un échec au bac et qu'elle doit se donner pour réussir cette année. C'est un peu ça malheureusement.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

La première catégorie, c'est la catégorie idéale où l'élève lui-même est conscient de son échec et de la nécessité de se mettre au travail avec eux généralement on n'a pas beaucoup d'efforts à fournir, expliquer une, deux fois et ils comprennent. L'année dernière par exemple j'en avais certains dans ma classe et quand j'abordais les cours et que je ne mettais pas l'accent sur certains arguments, c'est eux qui m'interpellaient en me disant «*monsieur il y a tel argument que vous avez oublié...* » Je les encourageais à continuer comme ça. Avec tous nos élèves on sait sur quel pied danser ceux qui sont conscients on travaille et les inconscients on les regarde et à la fin de l'année chacun est responsable de son résultat on félicite celui qui a bien travaillé et les autres reprennent. Ceux qui sont conscients sont plus réactifs pendant les cours, il y a de l'interaction avec les enseignants, ils sont très participatifs. Mais ceux qui n'ont, permettez-moi expression, “rien à foutre” de leur échec précédent, continuent à sombrer dans l'obscurité.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Je suis un enseignant qui brise la barrière entre élèves et enseignant c'est un de mes enseignants qui me l'a appris elle disait « *un élève qui a en face de lui un enseignant s'exprimera mais, mais un élève qui a en face de lui un enseignant, un pédagogue et un aîné s'exprimera beaucoup mieux* ». On doit encourager les redoublants conscients parce que s'ils ont repris ce n'est pas parce qu'ils sont nuls mais c'est certainement dû à des circonstances variées Il y a beaucoup de paramètres mais qu'à cela ne tienne il faut user de méthode face à ces élèves. Je dis souvent à mes élèves qu'un élève de terminale ne peut pas travailler comme un élève de 2^{nde}. Quand je préparais mon examen à l'époque je ne me souviens pas m'être réveillé à 8h un jour excepté quand je faisais des DKP (travailler de minuit à 5-6h du matin) (rire) je me rappelle que plus le bac approchait plus mes heures de sommeil se réduisaient en plus j'ai un bac scientifique donc j'étais toujours à la recherche, quand je ne comprenais pas j'allais voir les aînés ou les enseignants pour qu'ils m'expliquent. Avec cette expérience j'essaie de canaliser et d'orienter et de recadrer la méthode de travail de mes élèves.

Entretien avec Mme D

Femme
Prof SVT
Licence professionnelle
5 ans d'ancienneté
LJHAE
34 ans

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

On propose le redoublement à un élève parce qu'il n'a pas eu la moyenne de passage qui est une moyenne supérieure ou égale à 10. Parce que l'élève n'atteint pas cette moyenne il est proposé au redoublement.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Personnellement je pense que le redoublement est une bonne chose parce que ça permet à l'enfant de combler ses lacunes et de s'améliorer pour avoir sa moyenne de passage. Le passage se mérite donc si un élève n'atteint pas la moyenne requise pour passer il redouble.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

La plupart du temps selon l'expérience que j'ai pu avoir, les élèves redoublants ne sont pas conscients qu'ils sont redoublants. La majorité ne vient pas avec l'idée de combler leurs lacunes mais ils se disent plutôt que *« je suis déjà redoublant donc je connais tout, ce qu'elle me raconte là j'ai déjà entendu ça »*. Ils sont rares ceux qui prennent conscience qu'ils sont redoublants et qu'ils ont des lacunes, que s'ils étaient de bons élèves, ils ne seraient pas dans cette classe, qu'ils doivent se comporter comme s'ils étaient de nouveaux élèves dans la classe pour mieux avancer. Parfois pendant les cours un redoublant peut ramener son cahier de l'année dernière et il fait une sorte de concurrence entre cahier de l'année dernière et le cours que tu donnes à l'instant. Certains te narguent même avec leurs cahiers, ils sont nombreux à qui j'ai confisqué les cahiers. Ils sont là pendant les cours, il a son cahier sur les cuisses et pendant que tu fais cours il compare en même temps alors qu'il est censé le faire à la maison. Ce cahier doit simplement être un surplus au cours de la classe actuelle.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ? En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

Parfois ces élèves redoublants sont pires que les autres, il y a certains qui redoublent d'efforts et s'améliorent même. Mais il y en a d'autres qui vont triplés la classe sans s'améliorer. Ils ne fournissent pas d'efforts et ils ne se distinguent en rien des nouveaux. C'est un peu compliqué avec la génération d'aujourd'hui, ce sont des enfants très négligents, dispersés qui ne savent pas quelles sont leurs priorités de l'année.

Quelle attitude adoptent-ils vis-à-vis de vous ?

Aujourd'hui un enseignant est obligé d'apprendre à lire sur le visage des élèves donc tu peux leur demander : *« est-ce que vous avez compris ? »*, ils ne répondent pas. C'est en lisant sur les visages qu'on peut détecter qu'ils n'ont pas compris ceci ou cela et réexpliquer. Ils adoptent une attitude de négligence et de désinvolture vis-à-vis de l'enseignant et de son cours puisqu'ils estiment déjà avoir vu ça, ils pensent qu'ils ne vont rien apprendre de plus. Il y a certains qui vont jusqu'à manquer de respect aux enseignants, j'en ai rencontré, déjà le fait de sécher un cours plusieurs fois c'est un manque de respect, c'est-à-dire qu'il n'a rien à faire et l'enseignant ni de sa matière. Mais comme il y a toujours une exception, certains se comportent bien, ils participent au cours, ils cherchent à s'améliorer, parfois ils vont te dire «

madame, l'année dernière voici comment j'avais compris qu'en pensez-vous? ». Dans les deux cas il y a toujours de l'exception d'un côté ceux qui veulent avancer et de l'autre les négligents, leur présence égale à leur absence.

Comment s'impliquent-ils pendant les cours ?

En ce qui concerne l'implication pendant les cours, ça dépend de tout un chacun: ce sont les redoublants conscients qui s'impliquent parce qu'ils veulent s'améliorer et ça se voit même parce que quand tu fais un devoir un élève va te sortir les notions qu'il a vu l'année dernière alors que vous n'êtes même pas encore à ces chapitres, on reconnaît que c'est un redoublant. Et du coup c'est là où il se trompe, il pense connaître alors qu'il ne connaît pas parce que la réponse qu'il donne ce n'est pas ce qu'on lui a demandé et ça fausse tout le reste or qu'ils ne doivent pas avancer en fonction de l'année dernière mais en fonction des cours de l'année actuelle. Donc certains s'impliquent et d'autres non, ils sont là en tout cas pour eux ton cours égale au cours de l'année dernière, alors que moi par exemple je n'aime pas redonner les mêmes cours chaque année je fais toujours un effort de modifier les activités. Parce qu'en SVT ce sont des activités que les enfants traitent et on fait le bilan, donc quand tu retrouves ton même élève de l'année précédente il se dit « *ah c'est la même chose* » mais quand il se rend compte dès les premières semaines que c'est différent il se dit « *ah non ça a changé donc il faut que j'essaie de m'y mettre* ».

Si non, que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Pour pousser les élèves à s'impliquer pendant le cours, j'interroge tout le monde, pas seulement ceux qui lèvent le doigt mais tout le monde. J'emmène tout le monde à participer. Je fais souvent après chaque trimestre, surtout le premier trimestre je demande aux élèves de faire une critique du cours, c'est-à-dire comment ils se sentent au cours? Quelles sont les préoccupations? Pourquoi ils ne s'en sortent pas? Quelles sont leurs attentes pour le deuxième trimestre? Ils y répondent de manière anonyme et certains même profitent à m'injurier mais ce n'est pas mon problème, je vais à l'essentiel. Je regarde et je les classe par catégorie en fonction des préoccupations de chaque élève. C'est quand j'avais tenu une classe de 4^{ème} en mathématiques que j'avais eu cette idée parce qu'un seul élève avait eu la moyenne et c'était même une redoublante, il y avait même des moyennes les 0,33, 0.50 donc j'avais réfléchi pendant les vacances et j'avais eu cette idée. De retour en classe j'ai demandé aux élèves d'écrire, ils ont écrit, certains disaient « *madame ce n'est pas vous le problème, vous expliquez très bien mais moi j'ai déjà mis une croix sur les maths car c'est trop difficile etc.* » J'ai classé et j'ai pris un temps de discussion avec chacun point par point. Ceux qui se sont plaint de la rigueur, je leur ai expliqué que la rigueur est importante pour réussir, sans rigueur on ne peut pas réussir donc je ne peux pas le changer. Ainsi pendant les cours je repérais déjà vite ceux qui s'ennuyaient et qui n'attendaient que la fin du cours pour rentrer et c'est justement ceux-là que j'envoyais le plus au tableau pour faire des exercices. Beaucoup s'en sont sortis comme ça, la preuve en est que l'année suivante c'est même un d'eux qui était venu me remercier « *merci Madame parce que si ce n'était pas vous je n'aurais pas pu remonter la pente parce que moi et les maths c'était...* ». Il est passé en 3^{ème}, il comprenait déjà bien les maths, ça m'a motivé aussi à garder cette méthode. Cette année par exemple aucun élève n'a eu la moyenne en SVT dans les quatre 3èmes que j'enseigne, j'ai procédé de la même manière et en ce moment je suis encore en train de lire leurs critiques. Certains se plaignent que les cours de géologie sont trop longs donc c'est difficile d'étudier, je leur propose souvent de faire des fiches de lecture, des petits résumés des parties les plus importantes. C'est un peu les méthodes qu'on utilise pour booster les élèves à travailler

surtout les redoublants qui sont très négligents. Parfois aussi on convoque les parents et on attire leur attention sur le rôle à la maison, de suivre les enfants.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois ?

Il m'est arrivée de rencontrer des élèves qui ont réussi après plusieurs redoublements, il y a des élèves qui ont fait la terminale 6, 7 fois et qui ont fini par avoir le baccalauréat. L'école c'est la persévérance, l'école c'est aussi la volonté. Les années ne sont pas les mêmes et il y a beaucoup de paramètres qui entrent en jeu dans la réussite de l'élève : Il y a des élèves qui sont traumatisés dans leur maison, d'autres vivent des situations vraiment difficiles et du coup ça impacte sur leur travail scolaire donc on ne peut pas faire de comparaison, ce qu'on doit faire c'est d'amener les enfants à mettre l'école en priorité dans leur vie et que peu importe les difficultés qu'ils traversent ils doivent se dire que c'est l'école qui les sortiront de ces difficultés. Il y a par exemple des filles ici que je connais qui ont redoublé deux, trois fois, elles m'appellent même souvent maman. Il y en a une qui a fait trois fois la 3^{ème} et les autres on fait deux fois la 3^{ème} aujourd'hui elles sont en première. Il y a beaucoup de paramètres comme je disais tout à l'heure, il y a des parents démissionnaires qui ne suivent pas du tout leurs enfants à la maison. Pour eux, dès que j'ai inscrit mon enfant c'est terminé, du coup l'enfant se débrouille seul alors qu'un enfant ne peut pas s'en sortir seul. Quand on lui donne un devoir de recherche, il est seul alors que ceux qui sont suivis auront des meilleures notes parce que les parents vont prendre le temps de vérifier le travail de l'enfant. C'est difficile pour ceux qui n'ont personne.

En quoi se distinguent-ils des autres redoublants qui ont totalement décrochés (quelles sont leurs particularités)?

Ceux qui réussissent malgré les redoublements ont compris comment fonctionne la vie. Ils sont plus affermis dans leur perception de l'école. Quelqu'un qui fait par exemple trois fois la 3^{ème} et qui continue à venir à l'école tous les jours sans manquer les cours, même quand il ne s'en sort pas, il te poursuit, connaît souvent un déclic. Ce sont des élèves qui ont souvent l'occasion de combler leurs lacunes après ils prennent leur envol et c'est généralement la réussite qui précède. Je dis souvent aux enfants que le redoublement n'est pas un mal en soi. Aujourd'hui par exemple beaucoup de parents ne veulent plus que leurs enfants redoubler alors que le redoublement doit pousser les élèves à se remettre en question par rapport à l'année précédente; à savoir ce qui n'a pas marché, qu'est-ce qui a embêté, faire le bilan et essayer de s'améliorer pour passer en classe supérieure et combler les lacunes. Certains même passent en classe supérieure par des "pistons" (aller gratter la tête chez des enseignants pour obtenir des bonus) après on arrive, les élèves ont du mal à s'exprimer, ils n'arrivent même pas à rédiger une phrase correctement. Ceux qui acceptent de redoubler ont des objectifs à atteindre. Il y a un jeune par exemple qui a obtenu le bac après un parcours difficile tant au niveau scolaire que familial mais il a persévéré et il a eu son bac, un tel élève ne peut pas s'amuser avec ses études, il sait ce qu'il veut et il se donne les moyens. Généralement ce sont des élèves qui ont cette persévérance que beaucoup d'autres n'ont pas (ceux qui devant l'adversité tombent facilement). Eux au contraire savent que devant l'adversité il faut rester debout et persévérer. Ce sont des enfants très endurcis par rapport aux difficultés de la vie.

Comment appréhendez-vous ces cas de redressement ?

Pour moi j'approuve ces cas de persévérance parce que l'école c'est un tout, un enfant qui est stable dans sa vie sociale, familiale c'est un enfant qui réussit. Par contre, quand un élève a des soucis d'adulte (parce qu'il y a même des pères et des mères dans nos classes) il vacille. Certains savent ce qu'ils veulent, ils persévèrent et on est là pour les encourager et les accompagner dans cette persévérance. Ils sortent du lot malgré le retard qu'ils ont accumulé et je dis souvent aux élèves de ne pas regarder les autres mais de se regarder soi-même. Je suis un exemple parfait, j'ai repris ma terminale et pourtant certains de ceux qui ont obtenu le bac avant moi ne travaillent pas encore aujourd'hui. Le plus important c'est que l'enfant avance et s'en sorte pour avoir un lendemain meilleur.

Entretien avec Mme E

Femme

52 ans

CAPES

Discipline non renseignée

22 ans

Lycée Nelson Mandela

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

On propose le redoublement à un élève qui n'a pas bien assimilé ses acquis, ses notions dans la classe.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Je pense que le redoublement est nécessaire pour que l'enfant assimile ce qu'il n'a pas pu assimiler l'année précédente et passer en classe supérieure.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Je ne fais pas de différence entre les élèves, les redoublants sont comme les autres et quand on fait cours, on s'adresse à tout le monde en général. On travaille ensemble, on voit ce que les élèves font et on corrige séance tenante. Tous les élèves redoublants ne sont pas tous au même niveau de réflexion, il y a ceux qui s'intéressent et il y a aussi ceux qui sont toujours négligents, on les conseille. Au-delà de ce qu'on donne comme leçon, on les prend généralement à part pour les sensibiliser.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Dans certains cas, on observe souvent une différence entre les nouveaux et les redoublants. Certains sont plus intéressés, ils montrent un intérêt particulier à ce qui se fait.

Les enfants ne redoublent pas toujours à cause de toutes les disciplines, mais puisqu'il y a une compilation de matières c'est-à-dire que l'ensemble de ces notes qui décide du passage ou du redoublement, alors qu'ils sont parfois brillants dans certaines disciplines et parfois médiocres dans d'autres. C'est aussi un facteur de redoublement. Maintenant si l'élève qui était faible dans ta discipline l'année précédente, dans ce cas on parle de distinction, on peut savoir si cette année par rapport à celle qui s'est écoulée l'élève est encore plus motivé ou plus intéressé. Si on observe qu'il est moins motivé, ce sont les conseils qui vont l'aider à se lever, à mieux étudier les cours.

En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

Dans la plupart des cas, les redoublants se comportent normalement, en tous cas me concernant particulièrement. Il est vrai que chacun à son caractère, certains sont plus nerveux. Quand ils éprouvent de l'intérêt par rapport à ton cours, ils se comportent bien, ils sont attentifs, ils travaillent. Et vice-versa.

Que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

Pour les aider à mieux s'impliquer on leur apporte une attention particulière comme par exemple on vise les plus faibles et on les interroge le plus souvent pour les tenir éveillés par rapport au cours.

Ceux qui ont redoublé plusieurs fois semblent fatiguer, moi je remarque qu'ils sont ...bon je ne parle pas de tous les élèves parce qu'il y a quelques-uns qui sont actifs mais d'autres semblent tous décourager, c'est comme s'ils rêvaient. Je me demande souvent s'ils ont des problèmes à la maison, certains disent qu'ils ont plusieurs difficultés à la maison, on n'est pas suivi, ou encore les parents sont en train de divorcer, etc. Pour aider ces élèves, sans mentir, je leur présente le Christ parce qu'il est le chemin, la vérité et la vie. Depuis le commencement de la vie, il n'y avait pas d'école mais des gens ont vécu, je les incite à faire autre chose si possible en exploitant les dons qu'ils ont. Je leur pose souvent la question "*si tu ne sens plus l'école, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que tu peux faire?*" Si l'élève me dit non, je ne crois pas, je vais chercher à lui donner des arguments pour lui démontrer que l'école n'est pas difficile et que tout dépend de sa décision personnelle et de son implication pour qu'il puisse décoller. Je les incite à réviser, à travailler et parfois certains qui prennent en compte ce que je leur dit s'en sortent bien, d'autres vont de 05 de moyenne à 12 de moyenne.

Certains disent aussi clairement qu'ils sont fatigués de l'école, ils ne veulent plus venir mais ils sont obligés parce que leurs parents insistent et ils ne veulent pas les décevoir. Ils ont d'autres centres d'intérêt, par exemple faire de la mécanique. Je leur demande de parler à leurs parents mais dans la peur ils disent que les parents ne seront pas d'accord. Dans ce cas je leur dit qu'ils n'ont pas d'autre choix alors que de fournir des efforts à l'école, que cela pourrait les servir dans les projets futurs. Pour certains cas ça marche.

Entretien (Mme F)

Femme

33 ans

CAPES

Français

7 ans

Lycée Nelson Mandela

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

De manière générale on propose le redoublement à un élève pour essayer d'améliorer ses acquis, c'est-à-dire si un enfant n'a pas bien, non seulement mémorisé mais aussi n'a pas pu avoir les aptitudes pour pouvoir passer en classe supérieure, dans ce cas cet élève est appelé à redoubler.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Dans certains cas, le redoublement est nécessaire dans la mesure où il permet à ces élèves de se remettre en cause pour améliorer leurs capacités intellectuelles par rapport à l'année précédente. En général, si on demande à un élève de redoubler c'est parce qu'on a trouvé chez ce dernier des faiblesses, il n'a pas la compétence d'aller en classe supérieure par rapport à ses acquis et son niveau intellectuel.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Par rapport à mon expérience, j'ai constaté que les redoublants se comportent comme étant des nouveaux, certains sont assidus, ils prennent leurs leçons correctement. En fait, ils n'ont pas cette image d'être redoublants si non leur statut qui le rappelle.

Comment réagissent-ils pendant les cours ?

Pendant les cours ils réagissent bien surtout s'ils ont la bonne réponse par rapport à la question posée. Rare sont les redoublants qui arrivent à se distinguer des autres élèves, quand je parle de distinction je parle du fait de se faire remarquer, de lever le doigt pour répondre ou poser une question, d'intervenir pendant les cours. C'est très rare, généralement il n'y a pas de grandes différences entre les nouveaux et eux. A croire qu'ils n'ont jamais vu ces cours.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

Je n'ai jamais eu de soucis particuliers avec un élève redoublant ou nouveau, avec moi ils se comportent tous pareillement.

Pendant les cours ils s'impliquent comme les nouveaux, en fait il n'y a pas de différences entre les nouveaux et les redoublants, excepté lors des devoirs. Il peut arriver quand on corrige les copies de remarquer qu'un élève redoublant à développer un aspect que les nouveaux ne connaissent pas encore.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves redoublants qui réussissent après plusieurs redoublements ?

Depuis que j'enseigne, je n'ai pas encore été confrontée à des cas d'élèves qui réussissent après plusieurs redoublements. Je ne sais pas comment appréhender ce genre de cas parce que je n'y ai jamais été confrontée.

Entretien avec Monsieur 6

Homme

Cinquantenaire

Professeur de maths

Double ingénieur en électromécanique de l'Ecole Polytechnique de Masuku et de l'Ecole Polytechnique de Montréal

15 ans d'ancienneté

J'ai commencé à exercer dans le privé mais j'ai fait une erreur donc j'ai été viré. Ensuite j'ai fait 3 ans ou 4 ans au chômage. Normalement je ne suis pas enseignant de formation.

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

Souvent j'ai remarqué ici au Gabon que les élèves redoublent quand il n'y a pas la moyenne parce que pour passer d'une classe à une autre il faut avoir une moyenne minimum à 10.00, on peut parfois racheter jusqu'à 9.50 mais si l'élève n'a pas ces moyennes là il redouble. Ce qui fait qu'on peut redoubler, redoubler et redoubler encore la même classe, encore qu'aujourd'hui on ne peut plus exclure les élèves pour cause de moyenne insuffisante donc un élève peut rester 3, 4 ans dans la même classe.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Le système d'apprentissage au Gabon et même en Afrique n'est pas comme le système européen. Au Canada par exemple où j'ai étudié on donne à tous les élèves et étudiants les moyens de réussir. Ils évoluent dans des conditions de réussite plus ou moins optimales, dans une classe c'est rare de trouver plus de 30 élèves donc les enseignants ont la facilité de détecter les élèves en difficultés et de faire la remédiation. Les cas d'échec sont assez rares et dans le cas persistants ils sont réorientés dans des formations professionnelles pour faire valoir leurs capacités manuelles. Alors qu'au Gabon on rencontre parfois des classes de 100 élèves et plus, à mon époque encore ça pouvait aller mais actuellement la situation est grave, dans une classe de 100 élèves comment faire des remédiation? D'ailleurs quand on fait un devoir, avant même de finir la correction on a déjà des maux de tête il faut tout corriger et ceux qui n'ont pas la moyenne il faut essayer de voir comment faire des remédiations, comment les faire remonter on a souvent pas le temps de faire tout ça là.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Il faut aussi souligner que les élèves ne sont plus conscients de leur avenir, ils courent derrière les points. Pendant les cours ils ne sont pas réceptifs, à la fin du trimestre quand les résultats sont mauvais ils courent derrière moi « *monsieur, monsieur....* ». Celui-là c'est le chef de classe d'une 1^{ère}, le dernier devoir il n'a pas rendu sa copie et maintenant il m'accuse d'avoir perdu sa copie malheureusement lors de ce devoir je n'avais pas eu le temps de compter le nombre d'élèves et le nombre de copies pour justifier ce zéro. Il était là pendant l'évaluation et il a fait semblant de composer seulement à la fin il n'a pas remis la copie ils sont tellement nombreux que c'est difficile de surveiller chaque élève, étant donné qu'il ne comprend pas la matière il use de stratégie pour la valider. C'est le genre d'élèves comme ça. A cause du covid-19 on a réduit les effectifs de classe à 50 élèves. En 1^{ère} ES les mathématiques sont assez importantes et là sur 50 élèves à peine une quinzaine qui s'en sortent, les autres-là ne comprennent rien à rien, les équations de premier degré comme $2x + X - 2$ vous leur demandez incapable de répondre. Ce sont peut-être des élèves qui peuvent s'en sortir en maçonnerie, en agriculture, mais ils restent là 2, 3 ans. Je connais un en 1^{ère} qui a 30 ans, franchement qu'est-ce qu'un élève de 30 ans fait en 1^{ère} ? Il a sûrement une femme à la maison, des enfants aussi il continue quand même à porter la tenue au lieu d'aller travailler.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

J'ai remarqué que les redoublants qui sont encore jeunes ont tendance à fournir des efforts pour réussir mais les redoublants qui sont vieux perturbent les cours, ils ne veulent pas que les autres apprennent, ils ne veulent pas que les autres réussissent donc ils vont les emmerder et se faire remarquer négativement. Et comme nous les enseignants on n'a pas la possibilité de les chasser définitivement on essaie de trouver des stratégies pour qu'ils ne dérangent pas la classe. Quand je suis confronté à ce cas je les remets rapidement à leur place d'ailleurs dès le début de l'année quand j'arrive je le mets déjà en garde je leur dis « *Moi Mounquengui je suis ceinture noire 3 danmes de karaté donc si vous me perturber je vous règle votre compte à l'extérieur de l'établissement* » on est obligé de partir par des menaces, on fait tout pour les isoler et qu'ils ne perturbent pas vu que c'est nous les enseignants. S'ils persistent à perturber soit je les mets dehors soit je les mets en quarantaine.

En quoi se distinguent-ils des autres élèves ?

La différence que j'observe parmi les redoublants concerne d'abord l'âge. Plus le redoublant est jeune, plus il est réceptif, il a tendance à se donner dans le travail, il est tranquille, il ne dérange pas. Maintenant le véritable problème c'est avec les autres qui n'ont plus l'âge pour être dans la classe et qui ont redoublé plusieurs fois, ils s'opposent au redoublement voilà pourquoi ils changent d'établissement à chaque fois.

Si non, que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

On fait notre rôle, on leur donne des conseils, moi je leur dis souvent « *la réussite ne dépend pas seulement de l'école* ». Mon aîné par exemple à arrêter ses études en 2^{nde}, aujourd'hui il a très bien réussi, il est propriétaire de plusieurs cités. Il s'est lancé dans la vente, il vendait tout (des terrains, des voitures) il a même failli aller en prison. Ensuite il a créé son entreprise et voilà comment il a réussi dans la vie. Il n'y a pas que l'école pour réussir, c'est ce que j'essaie de dire aux enfants. Malgré mes nombreux diplômes il est plus à l'aise que moi. Que voulez-vous ? Tous les élèves ne comprennent pas que dans cette vie on peut réussir par plusieurs moyens que l'école.

Ces vieux redoublants parlent d'endurance, ils disent qu'ils veulent au moins obtenir le baccalauréat pour travailler, aller à la police où autre chose. Ils pensent vraiment qu'il n'y a rien d'autre que la fonction publique alors qu'ils peuvent aller cultiver des tomates de la salade. Ils veulent seulement avoir un bureau. Cette fausse mentalité nous a été inculquée par les générations passées, à savoir que la personne respectable c'est celle qui travaille dans un bureau et que les autres sont inférieures. Ils essaient de s'identifier à eux comme ça sonne bien “ *je pars au bureau* ” même si on n'a rien dans la tête. Dans d'autres pays par exemple au Cameroun il y a des gens qui sont devenus millionnaires grâce à l'agriculture simplement en cultivant des hectares de bananeraies. Au Gabon on ne connaît personne qui ait réussi comme ça, on ne voit que des personnes qui ont réussi dans la politique en volant de l'argent aux caisses de l'Etat, ça part de la tête et le pays entier s'identifie à eux. C'est le modèle de réussite qui est présenté à la société gabonaise. Il faut qu'on change de paradigme pour que les choses changent aussi. Quand ces élèves auront des exemples de personnes qui se sont enrichies grâce à la pêche, l'agriculture, etc. ils pourront s'identifier à eux comme pour l'instant il n'y a pas, leur seule ambition c'est de faire l'école malgré les difficultés, ils visent le baccalauréat. Bien que 30 ans en 1^{ère} il estime qu'il doit avoir le baccalauréat alors que les 25 ans font déjà le doctorat (rire).

Les mathématiques sont une matière comme tout autre, le souci c'est que ceux qui sont passés avant nous les ont diabolisées alors que les gens s'en sortent en mathématiques ailleurs. Le problème du coefficient a également beaucoup joué parce que les enseignants de mathématiques ont voulu se prendre pour le bon Dieu vu que c'est 6 de coefficient de la 6^{ème} en 3^{ème}. Imaginer un élève qui a 2 en maths comment rattraper sa moyenne avec les autres matières si c'est le plus grand coefficient ? Les autres c'est 2, 3 de coefficient. On oublie que les enfants peuvent réussir ailleurs qu'en mathématiques, c'est le véritable problème. Nous, ce qu'on essaie de faire c'est de rendre les maths plus accessibles à tous les élèves, franchement les maths c'est beaucoup plus facile que la Philo et même le Français (rire), dis-le aux élèves, ils te croiront pas. En maths $1 + 1 = 2$ alors qu'en Philo il faut raisonner.

Entretien avec Monsieur 7

Homme
Cinquantenaire
CAPES
Histoire-Géographie
19 ans
LJHAE

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

Un élève redouble parce que les compétences requises n'ont pas été atteintes. Bien sûr que le redoublement est nécessaire, parce que ça veut dire que l'élève, je n'ai pas envie de dire "*qu'il n'a pas de niveau*" mais a besoin d'une seconde chance de se retrouver. Si on vérifie, la majorité de ceux qui travaillent aujourd'hui ont une fois redoublé pendant leur parcours. Moi par exemple j'ai appris chez les catholiques, et dans un cycle, par exemple de la 6^{ème} en 3^{ème}, on a le droit de redoubler une seule fois. Donc dès que vous avez repris la 5^{ème}, vous n'avez plus le droit de reprendre avant la classe de 2^{nde}. C'était aussi une façon de booster les élèves à travailler.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Puisqu'on exclut plus les élèves pour travail insuffisant donc un élève peut faire plus de quatre fois la même classe. C'est ça le danger de telles lois. Les élèves ont besoin d'un moyen qui les contraint à travailler. S'il n'y a plus d'exclusion pour travail insuffisant mais les élèves vont se complaire à rester là, c'est pourquoi certains trainent dans les salles de classe, quatre ans pour un seul niveau. Quelque part, on aurait pu revenir à l'ancien système, c'est-à-dire redoubler une fois dans un seul cycle.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Il y a des redoublants qui sont conscients et ils s'adonnent au travail. Il y a d'autres qui me donnent l'impression que tout est fini pour eux, et ils sont là juste par contrainte parentale, c'est-à-dire que s'ils restent à la maison, les parents vont les chasser.

Quelle attitude adoptent-ils en classe ?

Le cours d'histoire-géo est un cours, normalement vivant, où tous les élèves doivent participer. Certains redoublants réagissent très bien mais d'autres consomment simplement le cours. Par exemple, vous pouvez leur dire que "nous pouvons" se termine par un "T" mais eux sans réfléchir, ils mettent "T". Ils consomment, ils prennent pour compte tout ce que les profs disent. Nous, on n'a pas besoin de ça, le cours c'est une interaction entre prof et élève, le prof donne et les élèves aussi doivent donner. Si la donation est à sens unique, ça devient dangereux non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour l'enseignant.

Comment réagissent-ils pendant vos cours ?

La différence entre les nouveaux et les redoublants se ressent plus au point de vue disciplinaire. Surtout en terminale, les redoublants plus âgés affirment leur identité, ils prennent des airs et se disent qu'on ne peut rien leur faire. Les autres qui ont quinze, seize ans sont plus conscients. Ce sont ces vieux redoublants qui perturbent généralement les cours. Du point de vue disciplinaire, les jeunes redoublants sont totalement effacés.

On doit imposer le respect à ces élèves, c'est-à-dire, au même moment je peux rire avec eux, au même moment je peux le sanctionner s'il se comporte mal. Donc on joue en même temps avec la rigueur et la souplesse.

Quelle attitude adoptent-ils vis-à-vis de vous ?

Les redoublants ont tendance à marquer leurs tares par leurs réponses. La semaine passée par exemple, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : *"Où se trouve Yalta ?"*, un élève me répond que *"Yalta se trouve au Sénégal"*. Un cours qu'on voit depuis le début d'année jusqu'en février, et que font les autres élèves, ils se mettent à rire. Je leur ai demandé la raison de leur rire, *"quand vous rigolez, c'est pour l'encourager dans sa bêtise où pour le corriger ?"*. C'est généralement comme ça qu'ils agissent, ils profitent de leur ignorance pour amuser la galerie mais en vrai c'est pour perturber le cours.

Si non, que faites-vous pour inciter ces élèves à s'impliquer pendant les cours ?

C'est peut-être une erreur pédagogique de ma part, mais je pense que pour les inciter à s'impliquer pendant le cours, il faut leur donner l'impression qu'ils ne comprennent rien. En le faisant, j'attends qu'ils me prouvent le contraire de ce que j'avance. Moi je pense que la pédagogie moderne est responsable de l'échec d'un grand nombre aujourd'hui. On ne peut rien faire quand l'enfant ne comprend pas et la preuve même dans nos maisons, on ne peut même plus frapper nos enfants, apparemment c'est le monde moderne. Je tiens cette pédagogie de mon enseignant, l'ancien recteur de l'UOB, M.X. Quand on était en tronc commun de Licence, il y avait une française dans notre classe, et chaque fois que le prof posait une question, il s'adressait directement à elle, on ne comprenait pas pourquoi il faisait ça. Nous on avait que des insultes du genre *"vous êtes des ignares"*, *"vous ne connaissez rien"*, *"vous ne pouvez même pas tenir une discussion avec un étudiant camerounais"*. Toute une année ce n'était que ça mais, à la fin, toute la classe est passée en maîtrise et il est venu nous féliciter. Je ne sais pas si c'est une bonne manière de faire mais ça a marché avec nous donc j'estime qu'il faut pousser un élève à davantage travailler en mettant en doute ses capacités. Aussi chaque trimestre, je demande aux élèves d'évaluer mon travail. Il y a de cela trois ans, un élève m'a dit ceci : *"M. vous m'avez négligé tout le long de l'année, maintenant je passe. C'est pour vous montrer que je ne suis pas ce que vous pensiez"*. Je lui ai répondu que c'est ce que j'attendais exactement de lui.

Avez-vous déjà rencontré des cas d'élèves qui ont réussi après plusieurs redoublements ?

J'ai déjà rencontré ce cas d'élève, généralement après deux, trois, ils s'en vont. Mais je connais un élève qui a redoublé pratiquement toutes les classes de la 6^{ème} en terminale et aujourd'hui il est à l'aise, c'est un collègue. C'est assez difficile de le juger pour les élèves parce qu'on peut juste les tenir un, deux ans après ils peuvent changer de classes ou d'établissements.

En quoi ces cas se distinguent-ils des autres ?

Un des facteurs qui distinguent ces élèves des autres qui abandonnent totalement c'est l'âge. Certains sont fatalistes et disent qu'avec leur âge c'est trop tard, d'autres au contraire ont de la volonté à persévérer peu importe leur âge. Certains veulent se limiter au strict minimum et d'autres veulent aller plus loin.

Entretien avec Monsieur 8

Masculin
43 ans
CAPES
Histoire Géo
13 ans d'ancienneté
LJHAE

Pourquoi propose-t-on le redoublement à un élève ?

Le redoublement s'appuie d'abord sur le travail de classe, c'est le premier critère lorsqu'on dit qu'un élève doit redoubler. Le minimum pour aller en classe supérieure c'est 10,00 de moyenne s'il n'a pas ça et beh il redouble. Une autre chose est qu'on peut regarder le comportement de l'enfant, sa moyenne et son évolution, si c'est un enfant bien, même sans moyenne on lui fait la faveur en l'envoyant en classe supérieure avec même un 9.5.

Par rapport à votre expérience, que pensez-vous du redoublement ? (Est-ce nécessaire ou pas ?)

Le redoublement, ce n'est pas une mauvaise chose. Ça veut dire que quand on t'a évalué et que tu n'as pas eu la moyenne, tu n'as pas satisfait aux évaluations et la sanction c'est le redoublement. Moi-même j'ai redoublé la 6^{ème} et la 5^{ème}, ça m'a permis d'avoir une base en anglais car j'ai eu quatre années (2 fois la 6^{ème} et 2 fois la 5^{ème}) contrairement aux autres qui ont eu deux. En redoublant, tu peux approfondir beaucoup de choses. Aujourd'hui les gens le prennent mal. Ni parents ni enfants, plus personne n'accepte le redoublement.

Certainement vous avez déjà eu des élèves redoublants, comment ça se passe en classe avec eux ?

Pour ceux qui ont un bon niveau, il n'y a pas de problème mais pour ceux qui sont passés par des voies autres. Il y'aura toujours des problèmes parce qu'il faudra qu'ils rattrapent le niveau qu'ils n'ont pas puisqu'ils ont refusé de redoubler les années antérieures et s'ils acceptent cette année par exemple cette année, on va toujours constater qu'il y'a problème et parfois même on se demande comment ont-ils fait pour arriver à ce niveau. On voit ça aussi lors du baccalauréat et se perpétue jusqu'à l'université. En un mot, ces élèves ont toujours des lacunes.

Comment se distinguent-ils ?

Généralement ce sont les moins participatifs je ne sais pas pourquoi, est-ce que c'est la honte ou le manque d'envie ? Tu as même l'impression qu'ils découvrent la matière et pourtant quand on est redoublant, on doit s'en sortir car ce n'est que la révision de ce que tu as fait l'année dernière. C'est le même prof, les mêmes élèves, la même classe et lorsque je fais les mêmes devoirs de l'année dernière, ils n'ont pas la moyenne.

Ils sont moins participatifs, moins actifs. Avec la mesure qui avait été prise sur l'attribution de bourses avec ou sans moyenne annuelle. Les élèves ne s'adonnent plus ou ne s'appliquent plus vraiment. Leur objectif c'est seulement le bac comme ils le disent souvent. Ils sont là en classe, comme la plupart, ils sont assis, paresseux. Ils ne font rien.

Est-ce que vous avez déjà eu un conflit avec un élève dans la classe ?

Non, il faut savoir prendre les élèves. C'est toi l'adulte qui doit savoir les gérer.

Et comment s'impliquent-ils pendant le cours ?

[Rire] Ils sont paresseux, ils ne s'impliquent pas. Ils attendent le bac. Quand ils sont en classe, c'est toi qui pose les questions et c'est toi qui réponds. Il faut donc trouver un moyen pour les faire travailler, c'est ma stratégie. A mon cours comme je leur dis souvent, tout le monde parle même-ci ça me prend du temps, J'interroge un à un, ce ne sont pas des secrétaires pour seulement écrire ce que je dis.

Avez-vous déjà eu des cas d'élèves qui ont réussi après avoir redoublé plusieurs fois ?

Particulièrement non mais bon c'est clair que à un moment donné on se rattrape exemple lors de la proclamation du bac, y'en a qui le gagne après plusieurs tentatives. J'en connais une, la petite amie de mon frère qui a gagné le bac après l'avoir passé sept fois. Toutefois mon frère reconnaît qu'elle n'avait pas de niveau car on ne peut pas passer un examen autant de fois.

Pourquoi ces redoublants se distinguent-ils de ceux qui ont totalement décrochés ?

Parce qu'ils ne se découragent pas comme ceux qui ont totalement abandonné. Il y a une persévérance car ils n'ont pas lâché.

Est-ce que durant votre expérience, vous avez eu des cas d'élèves qui ont abandonné les études et sont revenus ?

Si j'ai eu une élève que j'avais enseignée en 5^{ème} elle est partie et a repris les études, je l'ai eue à nouveau en terminale.

Comment vous appréhendez ce genre de cas ?

C'est à encourager parce qu'ils ne laissent pas. Si peut-être ils ont eu des soucis au cours de leur vie, ils abandonnent et s'ils décident de revenir, c'est à encourager.

Annexe 3 : Résultats du Baccalauréat des sessions 2010 à 2020

Ministère de l'enseignement supérieur,
De la recherche scientifique, du transfert de
technologie, de l'éducation Nationale,
Chargé de la formation Civique

Secrétariat Général

Direction Générale des Examens et Concours

République Gabonaise
Union-Travail-Justice

Le Directeur Général

à

Madame OYANE MBENG Jessica F.

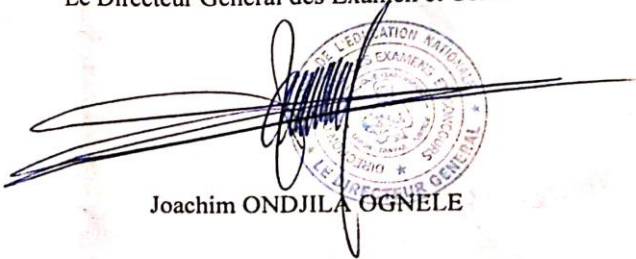
Madame,

Veillez trouver ci-joint les résultats de l'examen du Baccalauréat correspondants à
votre demande du 16 février 2021 et à l'entretien que vous avez eu avec mes collaborateurs.

Recevez, Madame, l'expression de mes sincères salutations.

Fait à Libreville, le 1^{er} mars 2021

Le Directeur Général des Examen et Concours


Joachim ONDJILA OGNELE

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE,
DU TRANSFERT DES TECHNOLOGIES,
DE L'EDUCATION NATIONALE CHARGE DE LA
FORMATION CIVIQUE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERAL DES EXAMENS ET CONCOURS

REPUBLIQUE GABONAISE
UNION-TRAVAIL-JUSTICE

PRESENTATION DES RESULTATS DU BACCALAUREAT DES SESSION 2015 A 2020 PAR TRANCHES D'AGE

Session	Premier tour	Deuxième tour	Total Session
2020	6406	10664	17070
2019	5713	10793	16506
2018	3938	10267	14205
2017	6404	18578	24982
2016	3390	9117	12507
2015	3503	8201	11704
Total bachelier des 6 sessions présentées	29354	67620	96974

© DGEC, le 25 février 2021

2020

	F							Total F	M							Total M	Total général
	1			Total 1	2		Total 2		1			Total 1	2		Total 2		
	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]		f)-[10;12]	g)-[12;14]			f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]		f)-[10;12]	g)-[12;14]			
A1	1168	127	1	1296	2075	475	2550	3846	960	134	3	1097	1378	299	1677	2774	6620
c)-15 à 19 ans	430	79	1	510	361	148	509	1019	202	38	1	241	147	58	205	446	1465
d)-20 à 24 ans	612	46		658	1277	250	1527	2185	641	87	2	730	885	192	1077	1807	3992
e)-25 à 29 ans	109	1		110	361	62	423	533	112	6		118	304	44	348	466	999
f)-30 à 34 ans	16	1		17	59	10	69	86	3	2		5	33	5	38	43	129
g)-35 à 39 ans	1			1	12	4	16	17		1		1	5		5	6	23
h)-40 à 44 ans					5	1	6	6	1			1	2		2	3	9
i)-45 à 49 ans									1			1	2		2	3	3
A2	167	27		194	137	39	176	370	91	34		125	75	18	93	218	588
c)-15 à 19 ans	60	18		78	23	17	40	118	12	11		23	5	4	9	32	150
d)-20 à 24 ans	96	9		105	94	17	111	216	64	22		86	52	11	63	149	365
e)-25 à 29 ans	11			11	18	4	22	33	15	1		16	16	3	19	35	68
f)-30 à 34 ans					1	1	2	2					2		2	2	4
h)-40 à 44 ans					1		1	1									1
B	1149	91	2	1242	2566	105	2671	3913	964	99	1	1064	1842	73	1915	2979	6892
c)-15 à 19 ans	488	70	2	560	488	30	518	1078	252	44	1	297	222	13	235	532	1610
d)-20 à 24 ans	566	20		586	1584	65	1649	2235	602	53		655	1232	45	1277	1932	4167
e)-25 à 29 ans	86	1		87	447	8	455	542	109	2		111	368	13	381	492	1034
f)-30 à 34 ans	5			5	38	2	40	45	1			1	19	2	21	22	67
g)-35 à 39 ans	4			4	6		6	10					1		1	1	11
h)-40 à 44 ans					1		1	1									1
i)-45 à 49 ans					2		2	2									2
C	121	39	1	161	44	30	74	235	252	76	7	335	168	72	240	575	810
b)-10 à 14 ans										1		1				1	1
c)-15 à 19 ans	97	37	1	135	23	18	41	176	129	62	7	198	52	21	73	271	447
d)-20 à 24 ans	24	2		26	20	12	32	58	115	12		127	97	45	142	269	327
e)-25 à 29 ans					1		1	1	8	1		9	17	6	23	32	33
f)-30 à 34 ans													2		2	2	2
D	361	56	2	419	368	173	541	960	404	64	5	473	560	167	727	1200	2160
b)-10 à 14 ans	1			1				1									1
c)-15 à 19 ans	254	50	2	306	180	89	269	575	181	42	5	228	130	55	185	413	988
d)-20 à 24 ans	105	6		111	180	77	257	368	208	22		230	364	104	468	698	1066
e)-25 à 29 ans					7	7	14	14	14			14	62	5	67	81	95
f)-30 à 34 ans	1			1	1		1	2	1			1	4	2	6	7	9
i)-45 à 49 ans																	
Total général	2966	340	6	3312	5190	822	6012	9324	2671	407	16	3094	4023	629	4652	7746	17070

2019

	F							Total F	M							Total M	Total général
	1			Total 1	2		Total 2										
	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]		f)-[10;12]	g)-[12;14]											
									Total 1	Total 2							
f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]	Total 1	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]	Total 2										
A1	1532	131	2	1665	1917	826	2743	4408	1096	128	4	1228	1204	435	1639	2867	7275
c)-15 à 19 ans	424	80	2	506	213	169	382	888	173	37	2	212	89	44	133	345	1233
d)-20 à 24 ans	862	42		904	1105	473	1578	2482	698	80	2	780	697	276	973	1753	4235
e)-25 à 29 ans	226	8		234	523	153	676	910	214	10		224	390	99	489	713	1623
f)-30 à 34 ans	18	1		19	65	26	91	110	9	1		10	21	12	33	43	153
g)-35 à 39 ans	2			2	9	5	14	16	2			2	2	3	5	7	23
h)-40 à 44 ans					1		1	1					5	1	6	6	7
j)-50 à 54 ans					1		1	1									1
A1	53	2		55	52	22	74	129	42	8		50	24	9	33	83	212
c)-15 à 19 ans	9	1		10	6	3	9	19	3	1		4	1	1	2	6	25
d)-20 à 24 ans	36	1		37	31	12	43	80	33	7		40	12	6	18	58	138
e)-25 à 29 ans	8			8	10	6	16	24	6			6	11	2	13	19	43
f)-30 à 34 ans					5		5	5									5
g)-35 à 39 ans						1	1	1									1
A2	125	8	1	134	127	33	160	294	74	9		83	59	12	71	154	448
c)-15 à 19 ans	53	5	1	59	11	10	21	80	16	5		21	2	1	3	24	104
d)-20 à 24 ans	65	3		68	90	19	109	177	50	3		53	41	10	51	104	281
e)-25 à 29 ans	7			7	25	4	29	36	7	1		8	16	1	17	25	61
f)-30 à 34 ans					1		1	1	1			1				1	2
A2	1			1	2		2	3	3	2		5	1		1	6	9
c)-15 à 19 ans									1			1	1		1	2	2
d)-20 à 24 ans	1			1	1		1	2	2	2		4				4	6
e)-25 à 29 ans					1		1	1									1
B	955	42		997	2523	199	2722	3719	828	44		872	1730	148	1878	2750	6469
c)-15 à 19 ans	393	31		424	413	60	473	897	218	19		237	169	32	201	438	1335
d)-20 à 24 ans	484	11		495	1549	115	1664	2159	516	24		540	1156	97	1253	1793	3952
e)-25 à 29 ans	70			70	512	22	534	604	90	1		91	380	18	398	489	1093
f)-30 à 34 ans	6			6	44	2	46	52	4			4	21	1	22	26	78
g)-35 à 39 ans	1			1	4		4	5					1		1	1	6
h)-40 à 44 ans					1		1	1					2		2	2	3
j)-50 à 54 ans	1			1				1					1		1	1	2
C	56	17	1	74	49	51	100	174	119	26	3	148	167	96	263	411	585
c)-15 à 19 ans	49	17	1	67	34	42	76	143	73	20	3	96	68	51	119	215	358
d)-20 à 24 ans	7			7	15	9	24	31	45	6		51	91	44	135	186	217
e)-25 à 29 ans									1			1	7	1	8	9	9
g)-35 à 39 ans													1		1	1	1
D	180	14		194	194	262	456	650	194	13		207	383	268	651	858	1508
c)-15 à 19 ans	143	12		155	96	171	267	422	110	10		120	94	104	198	318	740
d)-20 à 24 ans	37	2		39	87	83	170	209	79	3		82	249	139	388	470	679
e)-25 à 29 ans					9	8	17	17	5			5	36	25	61	66	83
g)-35 à 39 ans					1		1	1					3		3	3	4
h)-40 à 44 ans																	
Total général	2902	214	4	3120	4864	1393	6257	9377	2356	230	7	2593	3568	968	4536	7129	16506

2018

	F							Total F	M							Total M	Total général
	1			Total	2		Total 2		1			Total	2		Total 2		
	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]		f)-[10;12]	g)-[12;14]			f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]		f)-[10;12]	g)-[12;14]			
A1	655	47	2	704	1875	562	2437	3141	590	65	1	656	1277	391	1668	2324	5465
c)-15 à 19 ans	248	33	2	283	292	162	454	737	117	26		143	121	70	191	334	1071
d)-20 à 24 ans	327	13		340	1111	301	1412	1752	372	34	1	407	796	239	1035	1442	3194
e)-25 à 29 ans	69	1		70	418	90	508	578	96	4		100	333	76	409	509	1087
f)-30 à 34 ans	10			10	51	7	58	68	3	1		4	20	5	25	29	97
g)-35 à 39 ans	1			1	2	2	4	5	1			1	5	1	6	7	12
h)-40 à 44 ans					1		1	1	1			1	1		1	2	3
i)-45 à 49 ans													1		1	1	1
A2	124	4		128	209	9	218	346	75	6		81	79	9	88	169	515
c)-15 à 19 ans	52	3		55	38	2	40	95	13	3		16	9	3	12	28	123
d)-20 à 24 ans	62	1		63	136	6	142	205	52	2		54	45	6	51	105	310
e)-25 à 29 ans	9			9	32		32	41	10	1		11	24		24	35	76
f)-30 à 34 ans	1			1	1	1	2	3					1		1	1	4
g)-35 à 39 ans					2		2	2									2
B	706	40		746	2364	154	2518	3264	729	64		793	1818	139	1957	2750	6014
b)-10 à 14 ans					1		1	1									1
c)-15 à 19 ans	314	29		343	366	45	411	754	177	31		208	186	22	208	416	1170
d)-20 à 24 ans	345	11		356	1483	98	1581	1937	476	28		504	1191	102	1293	1797	3734
e)-25 à 29 ans	45			45	485	10	495	540	71	5		76	427	14	441	517	1057
f)-30 à 34 ans	1			1	26	1	27	28	4			4	12	1	13	17	45
g)-35 à 39 ans	1			1	3		3	4					1		1	1	5
h)-40 à 44 ans													1		1	1	1
i)-45 à 49 ans									1			1				1	1
C	53	9		62	51	24	75	137	129	25	2	156	201	50	251	407	544
c)-15 à 19 ans	48	9		57	35	19	54	111	82	20	2	104	63	24	87	191	302
d)-20 à 24 ans	5			5	15	5	20	25	46	5		51	123	24	147	198	223
e)-25 à 29 ans									1			1	15	2	17	18	18
f)-30 à 34 ans					1		1	1									1
D	230	17	2	249	282	108	390	639	323	38	2	363	558	107	665	1028	1667
													1		1	1	1
b)-10 à 14 ans											1	1				1	1
c)-15 à 19 ans	161	16	2	179	132	60	192	371	148	28		176	100	26	126	302	673
d)-20 à 24 ans	67	1		68	132	43	175	243	162	10	1	173	373	75	448	621	864
e)-25 à 29 ans	2			2	16	4	20	22	12			12	76	6	82	94	116
f)-30 à 34 ans					1	1	2	2	1			1	6		6	7	9
g)-35 à 39 ans													2		2	2	2
i)-45 à 49 ans					1		1	1									1
Total général	1768	117	4	1889	4781	857	5638	7527	1846	198	5	2049	3933	696	4629	6678	14205

2017

	F						Total F	M						Total M	Total général		
	1			2				1			2						
	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]	Total 1	f)-[10;12]	g)-[12;14]		Total 2	f)-[10;12]	g)-[12;14]	Total 1	f)-[10;12]	g)-[12;14]			Total 2	
A1	555	27		582	1801	601	2402	2984	488	30	1	519	1173	380	1553	2072	5056
b)-10 à 14 ans													1	1	1	1	1
c)-15 à 19 ans	213	21		234	245	149	394	628	106	8	1	115	105	67	172	287	915
d)-20 à 24 ans	272	6		278	1091	358	1449	1727	322	19		341	778	228	1006	1347	3074
e)-25 à 29 ans	62			62	414	84	498	560	54	2		56	262	78	340	396	956
f)-30 à 34 ans	8			8	41	7	48	56	5	1		6	24	4	28	34	90
g)-35 à 39 ans					9	2	11	11	1			1	3	1	4	5	16
h)-40 à 44 ans						1	1	1					1	1	2	2	3
i)-45 à 49 ans					1		1	1									1
A1													1	1	1	1	1
d)-20 à 24 ans													1	1	1	1	1
A2	86	10		96	172	37	209	305	74	8	1	83	67	10	77	160	465
c)-15 à 19 ans	37	8		45	25	10	35	80	13	3		16	5	1	6	22	102
d)-20 à 24 ans	45	2		47	116	22	138	185	52	4	1	57	53	8	61	118	303
e)-25 à 29 ans	3			3	28	5	33	36	9	1		10	9	1	10	20	56
f)-30 à 34 ans	1			1	2		2	3									3
g)-35 à 39 ans					1		1	1									1
B	514	20		534	2072	132	2204	2738	494	32		526	1609	87	1696	2222	4960
c)-15 à 19 ans	219	11		230	389	59	448	678	119	9		128	204	13	217	345	1023
d)-20 à 24 ans	253	9		262	1347	66	1413	1675	331	19		350	1088	64	1152	1502	3177
e)-25 à 29 ans	37			37	314	7	321	358	43	4		47	299	10	309	356	714
f)-30 à 34 ans	3			3	19		19	22	1			1	16		16	17	39
g)-35 à 39 ans	1			1	1		1	2					1		1	1	3
h)-40 à 44 ans					2		2	2					1		1	1	3
i)-45 à 49 ans	1			1				1									1
B													2	1	3	3	3
d)-20 à 24 ans													1	1	2	2	2
e)-25 à 29 ans													1		1	1	1
C	58	17	2	77	28	9	37	114	161	46	4	211	111	33	144	355	469
c)-15 à 19 ans	49	17	2	68	17	6	23	91	75	33	4	112	24	12	36	148	239
d)-20 à 24 ans	9			9	10	3	13	22	76	13		89	80	20	100	189	211
e)-25 à 29 ans					1		1	1	9			9	7	1	8	17	18
f)-30 à 34 ans									1			1				1	1
D	211	41	2	254	290	40	330	584	291	28	1	320	562	72	634	954	1538
c)-15 à 19 ans	144	37	2	183	100	25	125	308	111	19		130	98	19	117	247	555
d)-20 à 24 ans	65	4		69	165	15	180	249	158	9	1	168	379	45	424	592	841
e)-25 à 29 ans	2			2	24		24	26	22			22	84	8	92	114	140
f)-30 à 34 ans													1		1	1	1
g)-35 à 39 ans					1		1	1									1
Total général	1424	115	4	1543	4363	819	5182	6725	1508	144	7	1659	3524	584	4108	5767	12492

2016

	F						Total F	M						Total M	Total général			
	1			2				Total	2			Total						
	f)-[10;12]	g)-[12;14]	h)-[14;16]	1 total	f)-[10;12]	g)-[12;14]			h)-[14;16]									
A1	570	35		605	1602	576	2178	2783	456	36		492	1135	338	1473	1965	4748	
b)-10 à 14 ans										1		1				1	1	
c)-15 à 19 ans	195	22		217	241	153	394	611	84	10		94	108	46	154	248	859	
d)-20 à 24 ans	319	13		332	999	348	1347	1679	324	21		345	778	220	998	1343	3022	
e)-25 à 29 ans	51			51	320	68	388	439	43	4		47	227	69	296	343	782	
f)-30 à 34 ans	5			5	37	7	44	49	2			2	18	2	20	22	71	
g)-35 à 39 ans					3		3	3					3		3	3	6	
h)-40 à 44 ans					2		2	2	2			2	1	1	2	4	6	
i)-45 à 49 ans									1			1				1	1	
A2	116	12		128	188	27	215	343	67	12		79	86	7	93	172	515	
c)-15 à 19 ans	38	9		47	25	10	35	82	11	4		15	6		6	21	103	
d)-20 à 24 ans	75	3		78	131	13	144	222	50	7		57	55	5	60	117	339	
e)-25 à 29 ans	1			1	29	3	32	33	6	1		7	25	2	27	34	67	
f)-30 à 34 ans	2			2	3	1	4	6									6	
B	416	15		431	2021	99	2120	2551	416	20	1	437	1610	70	1680	2117	4668	
c)-15 à 19 ans	205	10		215	418	32	450	665	128	13		141	190	20	210	351	1016	
d)-20 à 24 ans	192	5		197	1259	56	1315	1512	263	7	1	271	1113	44	1157	1428	2940	
e)-25 à 29 ans	19			19	316	11	327	346	23			23	292	6	298	321	667	
f)-30 à 34 ans					23		23	23	2			2	14		14	16	39	
g)-35 à 39 ans					4		4	4									4	
i)-45 à 49 ans													1		1	1	1	
j)-50 à 54 ans					1		1	1									1	
C	43	15	1	59	11	33	44	103	150	34	4	188	72	85	2	159	450	
c)-15 à 19 ans	39	14	1	54	8	18	26	80	69	27	4	100	25	29	54	154	234	
d)-20 à 24 ans	4	1		5	3	14	17	22	76	7		83	47	53	2	102	207	
e)-25 à 29 ans									5			5		3	3	8	8	
f)-30 à 34 ans					1	1	1	1									1	
D	140	14	2	156	279	84	363	519	222	31		253	558	140	1	699	952	
c)-15 à 19 ans	88	14	2	104	111	44	155	259	83	24		107	117	29	146	253	512	
d)-20 à 24 ans	52			52	160	38	198	250	123	7		130	363	97	1	461	841	
e)-25 à 29 ans					8	2	10	10	15			15	71	13	84	99	109	
f)-30 à 34 ans									1			1	4		4	5	5	
g)-35 à 39 ans													1		1	1	1	
h)-40 à 44 ans													2		2	2	2	
i)-45 à 49 ans														1	1	1	1	
Total général	1285	91	3	1379	4101	819	4920	6299	1311	133	5	1449	3461	640	3	4104	5553	11852

2015

	F			Total F	M			Total M	Total général
	[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]	[14;16]		
A1	2596	528	1	3125	1782	380	2	2164	5289
b)-10 à 14 ans					1			1	1
c)-15 à 19 ans	431	129	1	561	174	75		249	810
d)-20 à 24 ans	1655	319		1974	1167	230	2	1399	3373
e)-25 à 29 ans	469	69		538	424	74		498	1036
f)-30 à 34 ans	37	9		46	15			15	61
g)-35 à 39 ans	3	1		4	1	1		2	6
h)-40 à 44 ans		1		1					1
i)-45 à 49 ans	1			1					1
A2	222	27		249	141	20		161	410
c)-15 à 19 ans	51	15		66	20	8		28	94
d)-20 à 24 ans	144	8		152	103	12		115	267
e)-25 à 29 ans	26	4		30	18			18	48
f)-30 à 34 ans	1			1					1
B	2291	150		2441	1866	140		2006	4447
c)-15 à 19 ans	534	61		595	302	38		340	935
d)-20 à 24 ans	1453	79		1532	1264	90		1354	2886
e)-25 à 29 ans	289	9		298	287	12		299	597
f)-30 à 34 ans	10	1		11	11			11	22
g)-35 à 39 ans	4			4	2			2	6
j)-50 à 54 ans	1			1					1
C	49	23	6	78	221	73	1	295	373
c)-15 à 19 ans	38	19	6	63	103	48	1	152	215
d)-20 à 24 ans	11	4		15	107	25		132	147
e)-25 à 29 ans					11			11	11
D	374	84	1	459	600	126		726	1185
c)-15 à 19 ans	195	53	1	249	143	41		184	433
d)-20 à 24 ans	169	31		200	400	74		474	674
e)-25 à 29 ans	8			8	52	11		63	71
f)-30 à 34 ans	2			2	5			5	7
Total général	5532	812	8	6352	4610	739	3	5352	11704

Session 2014

	F								Total F	M										Total M	Total général
	1			Total 1	2			Total 2		1				Total 1	2			Total 2			
	f)[10;12]	g)[12;14]	h)[14;16]		f)[10;12]	g)[12;14]	h)[14;16]			i)[16;18]	f)[10;12]	g)[12;14]	h)[14;16]								
Série A1	225	22		247	846	535	22	1403	1650	221	14			235	637	365	10	1012	1247	2897	
a)5 à 9 ans						1		1	1											1	
c)15 à 19 ans	34	10		44	37	77	6	120	164	16	3			19	21	30	2	53	72	236	
d)20 à 24 ans	159	11		170	489	385	15	889	1059	157	9			166	363	251	7	621	787	1846	
e)25 à 29 ans	28	1		29	292	69	1	362	391	45	2			47	230	80	1	311	358	749	
f)30 à 34 ans	2			2	23	3		26	28	2				2	19	1		20	22	50	
g)35 à 39 ans	1			1	2			2	3	1				1	4	2		6	7	10	
h)40 à 44 ans					2			2	2							1		1	1	3	
i)45 à 49 ans	1			1	1			1	2											2	
Série A2	98	13	1	112	153	30		183	295	51	15	1		67	82	20		102	169	464	
c)15 à 19 ans	19	4	1	24	8	5		13	37	2	2			4	3	2		5	9	46	
d)20 à 24 ans	71	9		80	109	23		132	212	41	12	1		54	42	14		56	110	322	
e)25 à 29 ans	8			8	29	2		31	39	8	1			9	35	4		39	48	87	
f)30 à 34 ans					7			7	7						2			2	2	9	
Série B	478	45		523	1432	264	3	1699	2222	504	49	1		554	1098	237	2	1337	1891	4113	
c)15 à 19 ans	111	24		135	68	55	2	125	260	57	7	1		65	43	17	2	62	127	387	
d)20 à 24 ans	317	21		338	920	183	1	1104	1442	367	39			406	660	197		857	1263	2705	
e)25 à 29 ans	47			47	414	26		440	487	76	3			79	370	23		393	472	959	
f)30 à 34 ans	3			3	28			28	31	4				4	21			21	25	56	
g)35 à 39 ans					2			2	2						3			3	3	5	
i)45 à 49 ans															1			1	1	1	
Série C	26	19	4	49	9	5		14	63	88	48	21	1	158	64	18		82	240	303	
c)15 à 19 ans	15	14	4	33	1	2		3	36	23	19	15	1	58	4	3		7	65	101	
d)20 à 24 ans	11	5		16	8	3		11	27	62	27	6		95	52	15		67	162	189	
e)25 à 29 ans										3	1			4	8			8	12	12	
Série D	123	25		148	155	63	2	220	368	200	29	1		230	402	127	2	531	761	1129	
c)15 à 19 ans	67	14		81	35	27	1	63	144	44	9	1		54	32	12		44	98	242	
d)20 à 24 ans	56	11		67	101	36	1	138	205	132	20			152	259	102	2	363	515	720	
e)25 à 29 ans					19			19	19	24				24	108	13		121	145	164	
f)30 à 34 ans															1			1	1	1	
g)35 à 39 ans															1			1	1	1	
h)40 à 44 ans															1			1	1	1	
Total général	950	124	5	1079	2595	897	27	3519	4598	1064	155	24	1	1244	2283	767	14	3064	4308	8906	

A1				F										M							Total M	Total général
Session et âge	1			Total 1	2		Total 2	Total F	1			Total 1	2		Total 2							
	[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]			[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]								
Session 2010	141	6		147	800	132	932	1079	148	6		154	676	89	765	919	1998					
15 à 19 ans	58	3		61	137	37	174	235	23	2		25	69	17	86	111	346					
20 à 24 ans	74	3		77	539	85	624	701	110	4		114	498	68	566	680	1381					
25 à 29 ans	9			9	116	8	124	133	15			15	98	3	101	116	249					
30 à 34 ans					8	1	9	9					10	1	11	11	20					
35 à 39 ans													1		1	1	1					
40 à 44 ans						1	1	1									1					
Session 2011	529	40	1	570	1397	276	1673	2243	486	40		526	1045	179	1224	1750	3993					
15 à 19 ans	140	22	1	163	150	56	206	369	69	9		78	97	26	123	201	570					
20 à 24 ans	335	15		350	964	177	1141	1491	345	30		375	725	120	845	1220	2711					
25 à 29 ans	53	3		56	261	40	301	357	69	1		70	203	31	234	304	661					
30 à 34 ans	1			1	18	3	21	22	2			2	17		17	19	41					
35 à 39 ans					4		4	4	1			1	1	2	3	4	8					
40 à 44 ans													1		1	1	1					
45 à 49 ans													1		1	1	1					
50 à 54 ans																						
Session 2012	369	20		389	1246	455	1701	2090	336	15		351	945	289	1234	1585	3675					
10 à 14 ans					1		1	1									1					
15 à 19 ans	122	13		135	157	99	256	391	58	4		62	71	31	102	164	555					
20 à 24 ans	223	6		229	824	300	1124	1353	250	11		261	640	196	836	1097	2450					
25 à 29 ans	22			22	250	52	302	324	27			27	221	57	278	305	629					
30 à 34 ans	2	1		3	12	4	16	19	1			1	11	4	15	16	35					
35 à 39 ans					1		1	1						1	1	1	2					
40 à 44 ans													1		1	1	1					
45 à 49 ans													1		1	1	1					
50 à 54 ans					1		1	1									1					
Session 2013	1026	133	7	1166	1398	423	1821	2987	897	92	3	992	1050	313	1363	2355	5342					
15 à 19 ans	332	99	4	435	172	68	240	675	160	32		192	105	31	136	328	1003					
20 à 24 ans	624	34	3	661	912	287	1199	1860	627	57	3	687	697	210	907	1594	3454					
25 à 29 ans	61			61	283	65	348	409	106	3		109	226	64	290	399	808					
30 à 34 ans	9			9	28	2	30	39	1			1	16	7	23	24	63					
35 à 39 ans					3	1	4	4	3			3	5	1	6	9	13					
5 à 9 ans													1		1	1	1					
Total général	2065	199	8	2272	4841	1286	6127	8399	1867	153	3	2023	3716	870	4586	6609	15008					

6

A2

	F							Total F	M							Total M	Total général
	1			Total 1	2		Total 2		1			Total 1	2		Total 2		
	[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]			[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]			
Session 2010	47	4	1	52	146	8	154	206	45	1		46	82	6	88	134	340
15 à 19 ans	27		1	28	27	4	31	59	5			5	7	3	10	15	74
20 à 24 ans	18	4		22	101	4	105	127	40	1		41	58	3	61	102	229
25 à 29 ans	2			2	16		16	18					16		16	16	34
30 à 34 ans					1		1	1					1		1	1	2
35 à 39 ans					1		1	1									1
Session 2011	109	6		115	186	9	195	310	66	7	1	74	86	3	89	163	473
15 à 19 ans	41	6		47	40	3	43	90	14	2		16	9		9	25	115
20 à 24 ans	63			63	133	6	139	202	50	5	1	56	65	3	68	124	326
25 à 29 ans	5			5	13		13	18	2			2	12		12	14	32
Session 2012	89	2		91	188	21	209	300	51	6		57	105	5	110	167	467
15 à 19 ans	33	2		35	29	7	36	71	11	1		12	9		9	21	92
20 à 24 ans	50			50	137	11	148	198	36	5		41	75	5	80	121	319
25 à 29 ans	6			6	19	3	22	28	3			3	18		18	21	49
30 à 34 ans					3		3	3	1			1	3		3	4	7
Session 2013	81	10		91	160	18	178	269	59	7		66	70	12	82	148	417
15 à 19 ans	23	7		30	29	6	35	65	9	1		10	5		5	15	80
20 à 24 ans	55	2		57	101	10	111	168	44	5		49	57	11	68	117	285
25 à 29 ans	2	1		3	29	1	30	33	6	1		7	8	1	9	16	49
30 à 34 ans	1			1	1	1	2	3									3
Total général	326	22	1	349	680	56	736	1085	221	21	1	243	343	26	369	612	1697

C

	F							Total F	M							Total M	Total général
	1			Total 1	2		Total 2		1			Total 1	2		Total 2		
	10;12	12;14	14;16		10;12	12;14			10;12	12;14	14;16		10;12	12;14			
Session 2010	11	1	1	13	23		23	36	34	7	2	43	53	6	59	102	138
15 à 19 ans	11	1	1	13	20		20	33	21	6	2	29	22	5	27	56	89
20 à 24 ans					3		3	3	13	1		14	30	1	31	45	48
25 à 29 ans													1		1	1	1
Session 2011	17	6		23	14	4	18	41	81	17	2	100	65	11	76	176	217
15 à 19 ans	16	6		22	5	3	8	30	39	6	2	47	21	5	26	73	103
20 à 24 ans	1			1	9	1	10	11	42	11		53	41	6	47	100	111
25 à 29 ans													2		2	2	2
30 à 34 ans													1		1	1	1
Session 2012	30	6		36	12	5	17	53	86	28		114	83	19	102	216	269
15 à 19 ans	24	6		30	6	5	11	41	39	16		55	23	6	29	84	125
20 à 24 ans	6			6	6		6	12	47	11		58	56	13	69	127	139
25 à 29 ans										1		1	4		4	5	5
Session 2013	23	10	1	34	23	9	32	66	84	19	1	104	84	21	105	209	275
15 à 19 ans	20	10	1	31	14	4	18	49	46	15	1	62	24	11	35	97	146
20 à 24 ans	3			3	9	4	13	16	36	4		40	57	9	66	106	122
25 à 29 ans									2			2	2	1	3	5	5
30 à 34 ans													1		1	1	1
35 à 39 ans						1	1	1									1
Total général	81	23	2	106	72	18	90	196	285	71	5	361	285	57	342	703	899

D

	F								M							Total M	Total général
	1			Total 1	2		Total F	1		Total 1	2		Total 2				
	[10;12]	[12;14]	[14;16]		[10;12]	[12;14]		[10;12]	[12;14]		[10;12]	[12;14]					
Session 2010	45	1		46	171	18	189	235	87	2	89	398	30	428	517	752	
15 à 19 ans	28	1		29	67	14	81	110	29	1	30	87	8	95	125	235	
20 à 24 ans	16			16	96	4	100	116	57	1	58	286	21	307	365	481	
25 à 29 ans	1			1	8		8	9	1		1	25	1	26	27	36	
Session 2011	75	10		85	196	85	281	366	194	9	203	489	107	596	799	1165	
15 à 19 ans	43	8		51	73	38	111	162	48	3	51	89	29	118	169	331	
20 à 24 ans	31	2		33	107	45	152	185	139	6	145	350	71	421	566	751	
25 à 29 ans	1			1	15	2	17	18	7		7	49	7	56	63	81	
30 à 34 ans					1		1	1								1	
35 à 39 ans												1		1	1	1	
Session 2012	142	15		157	221	50	271	428	313	27	340	482	98	580	920	1348	
10 à 14 ans									1		1				1	1	
15 à 19 ans	71	5		76	68	23	91	167	64	6	70	74	10	84	154	321	
20 à 24 ans	67	9		76	132	27	159	235	222	21	243	346	82	428	671	906	
25 à 29 ans	4	1		5	20		20	25	25		25	62	6	68	93	118	
30 à 34 ans					1		1	1	1		1				1	2	
Session 2013	90	15	1	106	149	36	185	291	183	27	210	372	68	440	650	941	
10 à 14 ans												1		1	1	1	
15 à 19 ans	58	14	1	73	66	22	88	161	69	17	86	72	20	92	178	339	
20 à 24 ans	29	1		30	78	11	89	119	104	10	114	258	42	300	414	533	
25 à 29 ans	3			3	5	3	8	11	10		10	40	4	44	54	65	
30 à 34 ans												1	2	3	3	3	
Total général	352	41	1	394	737	189	926	1320	777	65	842	1741	303	2044	2886	4206	

La persévérance des bacheliers multi-redoublants au Gabon. Analyse des covariations entre conditions de scolarisation et persistance ou régulation des difficultés

La présente étude s'intéresse à la persévérance de lycéens multi-redoublants jusqu'à leur réussite au baccalauréat dans un contexte gabonais très spécifique. Il se caractérise en effet par des effectifs de classe pouvant avoisiner les 100 élèves dans l'enseignement public et des taux annuels de redoublements parmi les plus élevés au monde : plus de deux fois supérieurs à la moyenne africaine (proche de 15%). L'objectif principal de cette thèse est d'éclairer les conditions de scolarisation qui permettent aux élèves ayant connu des difficultés persistantes de les supporter sans renoncer et de progresser suffisamment pour obtenir les moyennes requises pour les passages en classe supérieure puis pour obtenir un baccalauréat général. A partir de récits de vie recueillis dans trois grandes universités de Libreville durant l'année universitaire 2020-2021, des études de cas tenant compte des récurrences et des liens de causes à effets ont été réalisées. Les résultats mettent en exergue diverses conditions de scolarisation des élèves, et notamment diverses possibilités de soutiens ou d'interactions stimulantes susceptible de favoriser plus particulièrement leur persévérance ou des progrès plus ou moins nets et durables sur le plan de leurs apprentissages. Cette approche qualitative apporte donc un éclairage original dans un contexte particulier qui oblige à repenser la question du redoublement et de ses effets d'une manière plus nuancée. Certes le redoublement n'est pas une solution satisfaisante, mais dans un contexte scolaire gabonais où les élèves sont privés d'interactions pédagogiques favorisant le dépassement de leurs difficultés, les redoublements leur offrent un temps d'apprentissage supplémentaire, et pour certains une accélération de leurs progrès lorsqu'ils ont enfin accès à des possibilités d'interactions sociocognitives stimulantes.

Mots-clés: *Difficultés scolaires, persévérance scolaire, régulation, Conditions de scolarisation, Interaction, multi-redoublants, système éducatif.*

The perseverance of multi-doubling baccalaureates in Gabon. Analysis of covariations between schooling conditions and persistence or regulation of difficulties

This study focuses on the perseverance of multi-doubling baccalaureate, in a very specific Gabonese context. It is characterised by class sizes which can reach 100 pupils in state education and annual repetition rates that are among the highest in the world: more than twice the African average (close to 15%). The main purpose of this research thesis is to point out the academic conditions that enable pupils who have experienced persistent difficulties to endure them, without giving up and to make sufficient progress to obtain the averages required for promotion to the next class and then to obtain a general baccalaureate averages required to pass to the next class and then to obtain their high school diploma. Based on life stories collected from three major universities in Libreville during the 2020-2021 academic year case studies taking into account recurrences and causal links were carried out. The results highlight the various conditions under which students attend school, and a focus on the various possibilities for support or stimulating interaction likely to encourage them to persevere or to make more or less clear and lasting progress in their learning. This qualitative approach therefore specifically points on a particular context that forces us to rethink the issue of doubling a year, and its effects in a more nuanced way. Of course, doubling a year is not a satisfying solution, but in a Gabonese academic school context where pupils are deprived of pedagogical interactions that help them to overcome their difficulties, doubling a year gives them extra learning time. And for some of them, it accelerates their progress when they finally have access to stimulating socio-cognitive interactions.

Key words: *Academic difficulties, school perseverance, regulation, schooling conditions, interaction, multi-doubling, school system.*