

RAPPORT AU SAVOIR ET ECHEC PARADOXAL DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL A LIBREVILLE. ENQUETE REALISEE AUPRES DES LYCEENS ISSUS DE PARENTS DIPLOMES

Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS

École Normale Supérieure de Libreville, Gabon

quentindemongaryas@gmail.com

Jonaphat Saberniault MOUFOUMI MONDJO

Université de Rennes 2, France

jonaphatm@gmail.com

Résumé

L'échec paradoxal est un phénomène qui sévit dans l'éducation au Gabon. Dans cette étude réalisée auprès des Lycées Privé Capitaine Nchoréré, Privé Mbélé et Mgr. Jean Rémi Bessieux de Libreville, la diversité des rapports aux savoirs scolaires permet de mieux comprendre l'échec et l'inégalité scolaire des élèves issus de parents diplômés. En effet, partant de cette considération, la présente contribution s'interroge sur la trajectoire scolaire de ces lycéens et leurs pratiques à l'école et en dehors. Autrement dit, nous cherchons à démontrer que les conditions socioculturelles ne s'exercent pas toujours, de manière passive et déterministe sur les élèves du secondaire, mais aussi à expliquer la relation que ceux-ci entretiennent avec l'école et le fait d'apprendre. Aussi, l'objectif ici est de ressortir les représentations qu'ils se font du savoir et comment ils vivent leurs situations d'apprenant bénéficiant de certains avantages économiques et culturels. Cette étude s'inscrit dans la perspective théorique du rapport au savoir de B. Charlot, qui stipule que « la réussite à l'école n'est pas affaire de capital mais de travail- plus précisément d'activités pratiques » (2002, p.22). Pour étayer notre réflexion, nous avons mobilisé une démarche qualitative reposant des entretiens semi-directifs.

Mots-clés : *Rapport au savoir, échec paradoxal, lycéens, capital culturel, parents diplômés.*

Abstract

Paradoxical failure is a phenomenon that is rampant in education in Gabon. In this study carried out at the Private Capitaine Nthoréré, Private Mbélé and Mgr. Jean Rémi Bessieux from Libreville, the diversity of relationships with school knowledge makes it possible to better understand the failure and educational inequality of students from graduate parents. Indeed, starting from this consideration, the present contribution questions the school trajectory of these high school students and their practices at school and outside. In other words, we seek to demonstrate that socio-cultural conditions do not always exert themselves, in a passive and deterministic way, on secondary school students, but also to explain the relationship that they have with school and the fact of learning. Also, the objective here is to highlight the representations they have of knowledge and how they live their learning situations benefiting from certain economic and cultural advantages. This study is part of the theoretical perspective of B. Charlot's relationship to knowledge, which stipulates that "success at school is not a matter of capital but of work - more precisely of practical activities" (2002, p. 22). To support our reflection, we used a qualitative approach based on semi-structured interviews.

Keywords : *Relation to knowledge, paradoxical failure, cultural capital, graduated parents.*

Introduction

S'intéresser aux débats autour de l'expérience "sociale et scolaire" des sujets, nous conduit à nous interroger sur le problème de l'échec paradoxal, notamment dans l'enseignement secondaire général à Libreville. En effet, les inégalités de performances scolaires ne sont plus seulement vues comme le résultat de l'origine sociale et des attentes de l'école. Ces inégalités peuvent avoir un lien avec le rapport au savoir et l'histoire scolaire des apprenants. C'est en ce sens que nous focalisons notre attention particulière sur les lycéens issus des parents diplômés à Libreville. Cependant, on ne peut mener une étude pertinente sur le rapport au savoir des lycéens de Libreville sans pour autant comprendre les représentations qu'ils se font de

l'école, comment ils se mobilisent dans le travail scolaire et les activités pratiques qu'ils ont dans et en dehors de l'école.

Plusieurs recherches universitaires au Gabon font état aujourd'hui d'un nombre important de travaux qui expliquent les phénomènes (échec scolaire, redoublement...) auxquels les élèves sont confrontés, tant pour les déterministes (G. Nguema Endamne, 2011 ; G. Nguema Endamne et C. Biloghe Ekouaghe, 2022) que pour les spécialistes du rapport au savoir (R.F. Quentin De Mongaryas, 2006, 2012, 2013, 2017 ; J.J. Demba, 2012, 2014a, 2014b). Bien que ces derniers réintègrent le sujet au centre de ses choix, leur principale limite reste le fait qu'ils n'évoquent pas vraiment la question de l'échec scolaire dans les milieux favorisés. Par conséquent, il est donc important de se poser les bonnes questions pour cerner les relations qui existent entre ces derniers et le fait d'apprendre. C'est ainsi qu'en sociologie de l'éducation, la question des inégalités des chances scolaires a fait l'objet de plusieurs travaux à l'instar de P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1970 ; C. Baudelot et R. Establet, 1971 ; D. Martuccelli, 2002 ; B. Charlot et al., 1992 ; B. Charlot, 2002 ; P. Merle, 2004 pour ne citer que ceux-là. Cette nouvelle orientation que nous envisageons aborder, nous permet de cerner le problème sous l'angle d'une discordance entre la position sociale et la position scolaire des lycéens et lycéennes de Libreville.

Tout au long de ce travail, l'ambition est d'inviter à une réflexion sur l'école gabonaise et les inégalités de performances scolaires, notamment à travers l'analyse de la thématique des échecs paradoxaux. Notre attention se focalisera particulièrement sur les lycéens et lycéennes issus de parents diplômés à Libreville. Plus précisément, notre étude vise à démontrer l'incidence du rapport au savoir sur l'échec paradoxal. Autrement dit, il s'agit d'expliquer le lien possible entre la situation d'échec induite par le type de mobilisation sur l'école (travail scolaire) selon que l'on bénéficie de certaines caractéristiques sociales et culturelles.

1. Contexte, problématique et définition des concepts

1.1. Contexte

Le Gabon, à l'instar d'autres pays dans le monde, est aussi touché par le problème de l'échec scolaire. Selon le quotidien d'informations générales l'Union du 05 octobre 2015 cité par J. F Oyane Mbeng (2017, p.8), « *il est souvent plus facile de parler des succès plutôt que des échecs scolaires. Très peu osent souvent parler du redoublement tant la question agite les enseignants, parents et experts de l'Éducation nationale depuis des décennies* ». Pourtant, le constat est bien là, les insuccès scolaires, la déficience intellectuelle, le déficit d'attention, la déscolarisation, et les taux de redoublement sont bien présents dans les établissements d'enseignement secondaire général (publics et privés) du Gabon et les familles librevilloises (diplômées) n'en sont pas exemptées de ce phénomène. Aussi, dans le souci de mieux cerner ledit phénomène à Libreville, nous avons effectué une pré-enquête dans certains établissements publics afin d'en confirmer l'existence en leur sein. Parmi ces établissements, il y a le lycée National Léon MBA, le lycée Paul INDJENDJET GONDJOUT et le lycée d'Application Nelson MANDELA. En effet, ces établissements d'enseignement secondaire nous ont permis d'avoir des enquêtés, bien qu'étant issus des familles favorisées et donc disposant des capitaux nécessaires, qui sont ou ont été au moins une fois en situation d'échec scolaire (redoublement). Il s'agit d'un corpus de 10 élèves (soit 6 garçons et 4 filles), tous des lycéens du 2nd cycle (toutes séries confondues) et ayant déjà subi une situation d'échec scolaire. De ce fait, en les interrogeant sur la cause de leur redoublement, 5 accusent leur négligence au travail scolaire : « *Multiplés sont les raisons de mon redoublement en classe de 1^{ère}, délinquance en milieu scolaire et le manque d'assiduité en classe...* »; « *Je ne voulais plus aller à l'école, j'étais perdu à l'examen car j'avais baissé les bras par excès de confiance* »; « *Je n'avais ma tête que dans le football, c'est*

pourquoi j'ai triplé la 4^{ème} »; « Je n'ai repris que la 3^{ème} dans ma vie, cette classe m'a traumatisée, j'ai été traumatisée par la séparation de mes parents »; « Pour moi, j'ai pas grand-chose à dire si ce n'est mon manque d'implication et le travail à la dernière minute. C'est pourquoi j'ai manqué le Bac ». Ces enquêtés, tous issus des familles aisées, évoquent plus le travail, soit en groupe soit individuel, mais font preuve aussi du manque de sérieux, de faible implication, de découragement scolaire. C'est le cas de cet élève de terminale qui affirme : « Les sujets d'examens m'ont surpris, pourtant je travaillais ».

Au regard de ces propos, nous pouvons dire que nous sommes-là en situation d'échecs paradoxaux. En considérant qu'un problème de recherche est un écart entre une situation actuelle insatisfaisante et une situation souhaitable, notre problème apparaît donc sous l'angle d'une discordance entre la position sociale et la position scolaire des lycéens et lycéennes de Libreville. Mais, nous insisterons davantage sur les lycéens issus de parents diplômés.

1.2. Problématique

Dans la sociologie de l'éducation française, de nombreux auteurs mettent en évidence les déterminants sociaux comme facteurs de réussite scolaire. En effet, pour eux le capital culturel vise à expliquer la corrélation entre l'origine sociale et le rendement scolaire des apprenants. D'un côté, P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) entendent la culture scolaire comme étant celle de la classe dominante, et par conséquent les enfants issus de la classe dominée se retrouvent en difficulté voire en désavantage lors des situations d'apprentissage. Cette approche s'est imposée comme une hypothèse indispensable pour rendre compte des inégalités de performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales. Autrement dit, plus le capital culturel de la famille est élevé, plus l'enfant est disposé à réussir à l'école. Ce qui laisse entendre que les inégalités de réussite des élèves ne s'expliquent que par les inégalités de

distribution du capital culturel par l'habitus, ce, en retirant à l'élève la responsabilité de son rendement scolaire. De l'autre, Ch. Baudelot et R. Establet (1971) catégorisent la société en classes dominante et dominée dans lesquelles l'école serait un appareil idéologique de la classe au pouvoir. Le savoir scolaire est donc passé d'un rôle de construction des fondements à la citoyenneté, à celui de garant de la position socioprofessionnelle pour chacun. Ces auteurs analysent l'école comme un instrument de sélection des élèves, à travers un double réseau scolaire «primaire-professionnel» et «secondaire-supérieur» (Ch. Baudelot et R. Establet, *op.cit.*). Ce système dual assurerait la reproduction de l'opposition entre travail manuel et travail intellectuel et l'opposition entre bourgeois et prolétaires. Autrement dit, par le biais de l'école, les inégalités sociales sont transformées en inégalités scolaires.

S'agissant de l'appropriation individuelle des savoirs, l'explication de la mobilisation scolaire passe nécessairement par l'expérience subjective de l'élève. La réussite ou l'échec scolaire de l'élève est fonction de son expérience. C'est pourquoi, R. Boudon (1973) refuse la thèse selon laquelle les individus agiraient en fonction des dispositions sociales (habitus) qu'ils auraient intégrées durant leurs processus de socialisation et détermineraient leurs conduites. Pour lui, les inégalités sociales et les inégalités de réussite scolaire reposent sur les choix (et actions) rationnels des familles qui, à chaque palier du parcours scolaire, évaluent les coûts et avantages de la scolarité de leurs enfants. Précisément, R. Boudon envisage ces inégalités à l'école comme la façon dont les individus agrègent les décisions. C'est dans ce sens que pour B. Charlot et J-Y. Rochex (1996), l'enfant est celui en qui, les tensions latentes entre la famille et l'école se nouent, se vivent, se révoltent ou s'exaspèrent. Car c'est lui qui se mobilisera ou non dans l'activité intellectuelle, et qui réussira ou non à l'école, et nul ne peut le lui imposer, que ce soit la famille ou l'école. Pour ces derniers, certes l'enfant se construit dans un contexte social et

familial, mais il s'y construit comme singulier dans une histoire. C'est ce qui amène à porter une attention sur l'activité de l'élève, sur ses mobiles mais aussi sur ses effets. B. Charlot (2002), quant à lui, nous rappelle qu'il faut pratiquer une lecture en positif en prêtant aussi attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque. La lecture en positif cherche à comprendre comment se construit une situation d'élève qui échoue dans un apprentissage, et non pas « ce qui manque » à cette situation pour être une situation d'élève qui réussit. Autrement dit, si un enfant se retrouve en situation d'échec, cela ne relève pas forcément de son origine sociale. Mais plutôt de son engagement spécifique dans le rapport au savoir voire à l'école. Ce qui explique bel et bien le phénomène d'échec paradoxal.

Au Gabon, d'un point de vue sociologique, ce n'est que depuis une quinzaine d'années, que les expériences lycéennes sont analysées (R.F. Quentin De Mongaryas, 2006, 2013, 2017 ; J.F. Oyane Mbeng, 2017). En effet, R F. Quentin de Mongaryas (2017) met en exergue les conduites des élèves dans leur rapport au quotidien scolaire (travail) en fonction de l'éventail des savoirs de leur programme scolaire. Il recherche le sens que les lycéens donnent eux-mêmes à ce qu'ils font et ne font pas. Son objectif est de mettre en évidence l'expérience de ceux qui reçoivent le savoir (les élèves). Pour ce faire, en mobilisant les fondements de la sociologie de l'expérience (F. Dubet, 1994) notamment scolaire (F. Dubet et D. Martuccelli, 1996), R.F. Quentin De Mongaryas (2017) montre qu'il y a une surreprésentation des couches supérieures et moyennes dans les lycées au Gabon. Ainsi la plupart des lycéens reconnaissent la valeur des études, non seulement comme moyen de réussite, mais surtout de se maintenir dans la haute classe. Dès lors, il est à noter qu'on ne saurait réduire la sociologie de l'école à l'origine sociale des élèves et à leurs performances scolaires, parce que les lycéens en tant qu'acteurs sociaux sont des êtres pensants et agissants. Pour sa part, le socio-didacticien J.J.

Demba (2014a, 2014b) considère l'élève comme est un être social et singulier. La prise en compte de ce double caractère permettrait d'éclairer certaines situations ou facettes de son expérience scolaire, y compris des échecs mais aussi des réussites qu'il rencontre. En effet, même si l'élève participe à l'intérieur d'un groupe social donné, sa scolarité est une histoire propre, particulière et ce sont les rencontres, les événements malheureux ou heureux qui lui confèrent cette singularité. De plus, en tant qu'être singulier, ayant sa propre histoire, l'élève a aussi une interprétation des situations, des relations aux autres. Pour lui, la question de l'échec ou de la réussite scolaire peut-être éclairée à partir du sens que l'élève construit ou mieux construit dans son rapport aux autres, aux pair(e)s, à la famille, etc. Cette lecture en positif permet également de comprendre les réussites scolaires « paradoxales » d'élèves issus des familles populaires et, inversement, les échecs scolaires « paradoxaux » d'élèves en provenance des familles aisées voire de parents diplômés, tel est le cas de notre préoccupation.

Au regard de ce qui précède, nous nous posons les questions suivantes : Pourquoi les lycéens plus disposés à réussir se retrouvent-ils en situation d'échec paradoxal ? Comment les élèves du secondaire, issus des parents diplômés s'investissent-ils dans les études ? A travers ce double questionnement, nous cherchons à démontrer que les conditions socioculturelles ne s'exercent pas toujours, de manière passive et déterministe sur un jeune, mais aussi à expliquer la relation qu'un élève entretient avec l'école et le fait d'apprendre. L'objectif ici est de ressortir les représentations qu'ils se font du savoir et comment ils vivent leurs situations d'apprenant bénéficiant de certains avantages économiques et culturels. Les réponses à ces questions sont formulées à travers les hypothèses suivantes : Les élèves du secondaire issus des parents diplômés ont un faible rapport épistémique à l'école, dans la mesure où, ces élèves ont un manque d'attention ou une faible estime de l'école. Ils sont touchés par un découragement ou une négligence qui les écartent

du succès scolaire. C'est cette relation de sens qui les rend vulnérables à cette situation d'échec paradoxal. Les lycéens et lycéennes de Libreville ont un rapport identitaire et social restreint aux études, en ce sens qu'ils travaillent mais ne s'impliquent pas dans un rapport aux autres. C'est ce manque d'expérience scolaire qui joue en leur défaveur, car pour apprendre l'intervention des autres est requise.

Pour éprouver ces hypothèses, nous avons retenu la perspective théorique du rapport au savoir de B. Charlot qui, propose de ne pas simplement considérer les positions de la famille : « *la réussite à l'école n'est pas affaire de capital mais de travail-plus précisément d'activités pratiques* » (B. Charlot, 2002, p. 22). Notre choix se justifie par l'objectif de saisir les cas marginaux qui se retrouvent en situation d'échec paradoxal dans les familles avec des parents disposant du capital culturel nécessaire au sens bourdieusien. En considérant ce phénomène qu'est l'échec paradoxal, il est question pour nous de vérifier si l'analyse du sens de l'école et des études tel que prôné par B. Charlot (2002) peut-être applicable à la société gabonaise. Dans cette optique, le phénomène d'échec paradoxal nous permettra d'évaluer si l'analyse du rapport au savoir s'articule autour de la dimension épistémique et de la dimension identitaire. Cela nécessite donc une définition des concepts.

1.3. Définitions des concepts

Les concepts nous permettent d'expliquer un phénomène étudié. C'est dans ce même sens que J.F. Oyane Mbeng explique que « *le cadre théorique permet de spécifier les concepts sur lesquels le chercheurs va se fonder pour approcher son objet, de les définir, de préciser les limites de ces définitions. C'est l'ensemble des concepts fondamentaux et des relations entre ces concepts qui sont à la base de votre façon concevoir le problème et de l'aborder* » (2017, p. 21). Partant de ces considérations, nous définirons le rapport au savoir, l'échec paradoxal et les parents diplômés.

Le rapport au savoir

Selon B. Charlot (2002, p. 94), le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir-par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation.

Ce rapport au savoir est entendu à la fois comme expérience scolaire, rapport à soi et rapport aux autres. Analyser cette notion, c'est aussi analyser l'acte d'apprendre. Apprendre, c'est passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle. Apprendre, ce peut être aussi maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. Enfin, apprendre ce peut être aussi apprendre à être solidaire, méfiant, responsable, patient..., à mentir, à se battre, à aider les autres..., bref à « comprendre les gens », « connaître la vie », savoir qui on est (2002, p. 96).

On l'aura compris, le rapport au savoir doit toujours être analysé dans la double dimension de l'épistémique et de l'identitaire. Car, tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même et également rapport à l'autre.

L'échec paradoxal

La notion d'échec scolaire est utilisée pour exprimer aussi bien le fait qu'un enfant ne passe pas dans la classe suivante que le fait qu'il n'a pas acquis certains savoirs ou certaines compétences ; c'est le fait de ne pas satisfaire aux évaluations d'un niveau à la suite des enseignements et apprentissages. C'est l'absence de maîtrise des bases fondamentales qui sont attendues

lors de la fin de la scolarité. En général, c'est le non-aboutissement du projet scolaire d'un élève.

En outre, l'échec scolaire peut désigner un retard dans la scolarité d'un enfant, différenciant ainsi la durée normale à la durée réelle. C'est le fait donc, de renouveler en augmentant l'enseignement d'un niveau déterminé. Cette notion renvoie à des phénomènes qui sont désignés par de l'absence, du refus, de la transgression, absence de résultats, de savoirs, de compétences, refus de travailler, transgressions des règles, etc.

Sous un autre angle, « *l'échec scolaire n'existe pas, ce qui existe ce sont des élèves en échec, des situations d'échecs, des histoires scolaires qui tournent mal* » (B. Charlot, 2002, p.15). Il existe, bien sûr, des élèves qui n'arrivent pas à suivre l'enseignement qui leur est dispensé, qui n'acquièrent pas les savoirs qu'ils sont censés acquérir, qui ne construisent pas certaines compétences. Lorsque le tout est en lien avec un milieu d'appartenance aisé ou favorable (donc doté d'un capital culturel élevé), nous parlons d'échec paradoxal. Autrement dit, c'est "le fait qu'un élève de famille aisée, plus disposé à la réussite échoue sur le plan scolaire". Il s'agit des personnes bien qu'ayant un capital culturel (habitus) élevé vont développer une faible estime de l'école, une absence de mobilisation scolaire et éprouver des difficultés à s'appropriier la culture de l'école. Telle est l'approche que nous allons mobiliser dans cette étude.

Les parents diplômés

L'origine sociale d'un individu ou d'un groupe d'individus est un concept sociologique désignant le positionnement de ces derniers au regard de la stratification sociale. Ainsi, K. Marx distingue deux grandes classes sociales que sont, « la bourgeoisie » et « le prolétariat ». Au sens marxiste, on appellera classe sociale un ensemble d'hommes caractérisé par la place qu'il tient au sein du système productif. Pour lui, il y a un antagonisme entre les classes rivales : les bourgeois capitalistes et les prolétaires possesseurs de la force de travail. Il y a là une

exploitation de l'homme par l'homme. Dans ce sens, une classe représente tout groupe connaissant la même situation, caractérisée par les chances de disposer de certains biens. Pour M. Weber, les classes sont d'ordre économique, c'est-à-dire fonction du mode de distribution des revenus, d'ordre social et d'ordre politique. Dans ses travaux P. Bourdieu a tenté de combiner ces approches en délimitant les fractions de classes en fonction de leur possession du capital économique et du capital culturel. Chaque classe possède ses logiques propres qu'elle inculque à ses membres. La société aura donc tendance à se maintenir telle qu'elle est, car ces logiques se transmettent de génération en génération. On trouve comme meilleur indicateur de ce capital culturel : le niveau des diplômes des parents. C'est ainsi qu'en contexte gabonais, nous entendons par « parents diplômés », « tout groupe qui, sans exercer de pouvoir, est détenteur des capitaux nécessaires, et en particulier le « capital culturel » ».

2. Méthodologie

Pour répondre à la problématique formulée plus haut, nous avons retenu comme approche méthodologique de recherche, l'entretien semi-directif. Concrètement, il s'est agi d'exposer une série de questions guidées à nos interlocuteurs (élèves) afin de dégager à travers les dimensions épistémique et identitaire leur rapport au savoir. Dans les faits, il a été demandé à aux lycéens et lycéennes (redoublants) de répondre à un certain nombre de questions les concernant eux-mêmes directement, mais aussi leurs parents. La formulation de ces questions a été guidée par quatre (4) objectifs cruciaux : - d'abord, ressortir leur position scolaire en lien avec le capital culturel ; - ensuite, tester leur rapport épistémique au savoir ; - puis, saisir leur rapport identitaire ; - et enfin, analyser leur rapport social au savoir. La réalisation de ces entretiens s'est faite pendant la crise sanitaire de la Covid-19 (début mai/ mi-juin 2021).

Précisément, l'enquête s'est déroulée dans trois établissements de Libreville (notamment les lycées Privé Capitaine Ntchoréré, Privé Mbélé et Mgr Jean Rémi Bessieux. Ce qui nous a permis d'interrogé 40 lycéens (tous sexes confondus) renseignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : Effectif des enquêtés selon l'âge et le sexe

| Classes d'âge | Elèves | | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|
| | G | F | T |
| 16-19 ans | 13 | 5 | 18 |
| 20-22 ans | 5 | 13 | 18 |
| 23 ans et plus | 3 | 1 | 4 |
| Total | 21 | 19 | 40 |

Source : Quentin De Mongaryas et Moufoumi Mondjo, 2021.

De ce tableau, il ressort que parmi les 40 élèves répondants, plus de la moitié est âgée de plus de 22 ans (soit 22/40). Ce sont ces répondants qui nous ont fourni le verbatim qui sera exploité plus loin sous forme d'analyse de contenu.

Par la suite, en perspective d'une analyse qualitative particulièrement dans sa dimension compréhensive, nous avons eu recours à l'analyse de contenu thématique d'un corpus discursif pour analyser le verbatim recueilli et en construire le sens, c'est-à-dire une analyse qui consistera à un travail de réduction ou de synthèse du corpus considéré comme très vaste. Concrètement, il s'est agi pour nous, avant tout de relever les thèmes pertinents en lien avec nos objectifs et de ressortir des convergences ou des divergences, puis, de dégager les grandes tendances (à travers des témoignages) du phénomène étudié afin de les matérialiser. C'est l'ensemble de ces éléments du phénomène que nous présentons ci-dessous sous forme de résultats.

3. Résultats

3.1. Les héritiers culturels

Dans la société gabonaise, parler de l'origine sociale, revient à discuter de la couche sociale d'appartenance des lycéens et lycéennes de Libreville. Assurément, les catégories socioprofessionnelles (CSP) sont un instrument essentiel dans l'étude des stratifications sociales d'une société. La profession (des parents) n'étant pas un moyen suffisant pour décrire l'appartenance à une classe sociale, les catégories socioprofessionnelles ne peuvent alors se substituer aux classes sociales. Conséquemment, pour parler des parents diplômés, nous ajoutons à cela le capital culturel afin de délimiter cette origine sociale en fonction de leur détention des capitaux chers à P. Bourdieu (1970).

Ne disposant pas des données suffisamment pertinentes pour catégoriser les revenus des parents, notre échantillon est composé d'élèves qui ont au moins un des parents, sinon les deux, qui travaillent. La spécificité des enquêtés est qu'ils sont tous, sur un plan culturel, des « héritiers » au sens bourdieusien du terme. Ces lycéens et lycéennes de Libreville ont particulièrement tous des parents, ou encore un des deux parents, avec un niveau supérieur ou égal au baccalauréat +2 (et donc dotés d'un capital culturel élevé) comme l'indiquent les tableaux ci-dessous :

Tableau n°2 : Niveau d'instructions des pères des redoublants

| Niveau d'études | Elèves | | |
|---------------------------------|--------|---|-----------|
| | H | F | T |
| Inférieur ou égal au BAC | 8 | 7 | 15 |
| BTS | 1 | 1 | 2 |
| Licence | 2 | 5 | 7 |
| Master | 9 | 4 | 13 |
| Doctrat | 2 | 1 | 3 |

| | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 22 | 18 | 40 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|

Source : Quentin De Mongaryas et Moufoumi Mondjo, 2021.

De ce tableau, nous observons que sur les 40 élèves interrogés, près de 30 d'entre eux ont un père instruit avec un niveau minimum de Bac+2 ou encore BTS. De manière générale, on se rend compte que plus de la moitié a son père hautement instruit. Notamment 3 avec un niveau Doctorat, 13 en Master et 7 en Licence.

Tableau n°3 : Niveau d'instructions des mères des redoublants

| Niveau d'études | Elèves | | |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | H | F | T |
| Inférieur ou égal au BAC | 8 | 8 | 16 |
| BTS | 2 | 4 | 6 |
| Licence | 5 | 2 | 7 |
| Master | 7 | 4 | 11 |
| Doctorat | 0 | 0 | 0 |
| Total | 22 | 18 | 40 |

Source : Quentin De Mongaryas et Moufoumi Mondjo, 2021.

Nous observons pour ce tableau que, plus de la moitié (24) des 40 élèves répondants a une mère avec niveau universitaire. Notamment 11 d'entre eux dont 7 garçons et 4 filles, ont une mère détentrice d'un Master.

3.2. Des échecs paradoxaux comme conséquences d'un rapport au savoir ambigu

Lorsque nous interrogeons les élèves sur les causes de leur redoublement, l'essentiel des réponses oscille entre un manque de travail et déconcentration de la part des sujets face à l'institution. Concrètement, il y a une catégorie de sujets qui

s'inscrit dans la déconcentration. Les propos qui suivent l'illustrent parfaitement : « *Bah !! L'échec à mon examen. Je pense qu'à cette période je n'ai pas été concentrée, manque de concentration personnellement. Et puis j'avais trop la certitude que je devais l'avoir, du coup j'ai un peu relâché en fait, dans le travail* » (E1 : Fille, 21 ans, Tle B, LPCN. Service secret de la Présidence (Master)/ Agent aux impôts (Licence). Les lycéens et lycéennes de Libreville ne sont pas toujours concentrés lorsqu'il s'agit des études et parfois doublé d'absentéisme. C'est ainsi que cet élève affirme : « *Je manquais trop, des fois pour aller jouer au football. Je suivais les autres en fait. On va dire que j'ai repris à cause du manque de concentration* » (E11: Garçon, 19 ans, 2ndeS, LPCN. Officier-militaire (BAC)/ Infirmière (BEPC).

À côté du manque de concentration, s'ajoute aussi un manque d'investissement de leur part dans le travail scolaire. C'est ce qui transparait dans les extraits ci-après. « *Les causes de mon redoublement, c'étaient plus les ambiances et je n'ai pas assez travaillé. J'allais rarement à l'école, j'étais dans le groove, quand j'allais au cours parfois je ne terminais pas toute la journée quoi ! Donc certains soirs après les cours j'allais en boîte pour m'amuser et relaxer. Tu sais que pour avoir le bac on n'a pas besoin de gagner les trimestres en fait.* » (E20: Garçon, 22ans, TleA1, LCPN. COP (Master)/ Enseignante (Master). « *C'est le manque de travail, la déconcentration aussi et je ne me suis pas donné à fond* » (E3: Fille, 23 ans, TleB, LPCN. Policier (BAC)/ Sans (BEPC).

Les lycéens de Libreville ont des positions scolaires différentes de leurs positions sociales, du fait de leurs activités qui ne sont pas en phase avec l'institution scolaire. Non seulement, ils ne travaillent pas assez ou pas du tout, mais ils sont emportés par des distractions, des balades, des relâchements et des activités extrascolaires.

3.3. Des élèves négligents et dilettants

Pour certains répondants, les mauvais résultats scolaires s'expliquent par une négligence reconnu d'une part, et un dilettantisme exagéré, d'autre part. Comme cela se donne à voir dans les propos qui suivent : « *Les causes de mon redoublement sont en lien à certaines matières (...) ça allait très vite. Je n'avais aussi personne pour me faire les cours à la maison pendant que d'autres bossaient à la maison pour l'arrivée des devoirs le lendemain (...)* » (E12 : Garçon, 16 ans, 2ndeS, LCPN. Plongeur-mécanicien à Total (BAC)/ Secrétaire (BTS). « *Bon c'est moi-même hein ! J'ai négligé un peu les études l'année dernière, je n'étais pas à fond, je n'allais pas vraiment en cours, pendant des devoirs je n'étais pas vraiment concentré donc je trichais même. Non je ne suis pas les gens, c'est dû au faite que j'étais seule à la maison toute l'année. Comme je disais mon père vit en France donc on parle un peu rarement et maman parfois se déplace (et la covid-19 l'avait bloqué au retour), donc j'étais pratiquement seule et je n'avais personne soit pour m'aider soit pour me suivre.* » (E23 : Fille, 20 ans, TleA1, LCPN. Vit en France (BAC)/ Agent des douanes (BAC).

Deuxièmement, et le plus important, l'engagement singulier des sujets. Car indépendamment du fait que dans les familles aisées de Libreville les parents sont souvent absents dans le suivi scolaire, il n'en demeure pas moins que les enfants eux-mêmes (élèves) sont au centre de leur apprentissage. « *Pour moi c'est de la négligence. L'année dernière j'étais un peu trop négligeant, honnêtement je suivais plus les amis.* » (E31 : Garçon, 18 ans, TleA1, LB. Directeur DGI (Master)/ Agent public (Licence) ; « *Je n'étais pas trop à fond dans l'école et mes résultats m'ont fait reprendre (...). J'avais un suivi parental mais parfois aussi la fatigue après les cours, parfois je rentrais en retard pour ne pas faire tout ce protocole-là* » (E25 : Fille, 20 ans, TleA1, LCPN. Assureur (Doctorat)/Commerçante (4ème). Ces élèves de l'enseignement secondaire à Libreville font preuve d'une absence de motivation personnelle face aux

études. Non seulement, ils sont négligents et distraits, ils ont des pratiques (extrascolaires) qui ne favorisent pas leur réussite scolaire. « *Je suis à l'origine de mon redoublement moi-même. Je ne lisais pas vraiment mes cours, et il y a des cours que je manquais. Je suis dehors, je me balade, je ris avec les autres et je ratais certaines informations. Je faisais des sorties, donc je n'étais pas vraiment concentrée comme cette année.* » (E24 : Fille, 22ans, TleA1, LCPN. Homme politique (Licence)/ Agent municipal (BTS).

3.4. Des héritiers qui rencontrent des difficultés scolaires

Pour les lycéens de l'enseignement secondaire, plusieurs difficultés sont fonction de l'incompréhension de certaines disciplines scolaires, comme le souligne ces propos : « *Oui j'ai certaines difficultés depuis l'année passée, en maths euh j'ai du mal à assimiler certains points. Parfois en classe ça va mais à la maison pour m'exercer j'oublie tout, ça bloque.*» (E20: Garçon, 22 ans, Tle A1, LCPN. COP (Master)/ Enseignante (Master). Certains éprouvent même des difficultés dans leurs matières de base. Tant pour ceux des séries littéraires que scientifiques : « *Bon en espagnol, philo et français. Je ne cerne pas bien certaines notions.* » (E4: Garçon, 21ans, Tle B, LCPN. Fonctionnaire international (Master)/ Cabinet d'avocat (Licence). La faible implication de ces lycéens dans les matières scolaires est à l'origine de leurs difficultés rencontrées dans la compréhension des savoirs scolaires. C'est plus une question d'amour de la matière et d'efforts individuels.

4. Discussion

De manière générale, la problématique des redoublements est une question lancinante dans la société gabonaise et englobe inévitablement celle des échecs paradoxaux au sein de l'enseignement secondaire général. De ce point de vue, elle mérite d'être traitée minutieusement avec beaucoup de rigueur.

Et, pour parvenir à comprendre les différences de performances scolaires qui touchent l'enseignement secondaire à Libreville, la présente étude a consisté à expliquer les mobiles des lycéens/lycéennes issus des familles aisées, qui bénéficient de l'héritage « culturel » des parents mais se retrouvent en situation d'« échec paradoxal » scolaire.

En rappel, après analyse des données issues d'entretiens semi-directifs, il apparaît clairement que les enquêtés sont des « héritiers culturels » au sens bourdieusien du terme. C'est-à-dire qu'ils bénéficient d'un certain capital culturel élevé de leurs parents qui sont pour la plupart diplômés (Cf. Tableaux 2 et 3). Mais, comme l'illustrent les propos recueillis, ces « héritiers culturels » expliquent que leur situation d'échec paradoxal est la conséquence d'un rapport au savoir ambigu. Dès lors, ces « héritiers culturels » s'inscrivent en porte-en-faux avec les prédictions supposées de P. Bourdieu et J-C. Passeron (1970) qui voudraient les inscrire dans un déterminisme béat de réussite systématique voire mécanique du fait de l'origine sociale de leurs parents. Cela a été confirmé par une certaine thèse de la reproduction (P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1964 ; 1970) : il existe un lien entre hiérarchie sociale (position) et carrière scolaire.

Cependant, dans notre contexte socio scolaire, la réalité est bien différente. Nos lycéens « héritiers culturels » ont déjà connu l'expérience du redoublement, donc de l'échec scolaire. Parce que pour la plupart, ces lycéens et lycéennes se reconnaissent avoir été comme à la fois négligents et dilettants. Dans les faits, en considérant leurs propos, ces lycéens et lycéennes ont fait preuve de relâchement et de déconcentration dans le travail scolaire. D'ailleurs, bien qu'étant issus de parents diplômés, ces lycéens décident de s'absenter soit volontairement, soit par des difficultés à quitter leurs lieux habitations. Parmi ces élèves inscrits aux abonnés absents, les absences deviennent courantes au point où certains sont dotés de la « flemme du redoublant ». Il s'agit d'un sentiment de

négligence que revendiquent particulièrement les redoublants via le sentiment de déjà vu qui ne les pousse plus à s'investir davantage. Ainsi, ils font preuve de déjà su, oubliant en même temps que « *naître, c'est entrer dans un monde où l'on est obligé d'apprendre* » (B. Charlot, 2002, p.98). Cette négligence engendre nécessairement des difficultés scolaires. Lesquelles évoquées relèvent davantage de l'incompréhension de quelques savoirs disciplinaires comme le rappellent les lycéens interrogés. Mais, à regarder de près, il faut aller plus loin dans l'analyse du rapport au savoir, en interrogeant effectivement les activités dans lesquelles, ces lycéens et lycéennes s'engagent véritablement pour s'approprier lesdits savoirs. C'est à ce niveau, où la théorie du rapport au savoir de Charlot (2002) trouve sa pertinence. En effet, parler du rapport au savoir, c'est analyser l'acte d'apprendre voire les situations d'apprentissage (le rapport épistémique du savoir). C'est surtout analyser le rapport actif, c'est-à-dire saisir le monde en tant qu'espace d'activités du sujet. Or, les données recueillies ne nous renseignent pas sur tous ces aspects. C'est peut-être l'une des limites de cette étude. En même temps, le rapport au savoir, c'est bien sûr le rapport aux autres (ici les parents et les enseignants). Ces entrées n'ont pas été prises en compte dans l'analyse faute de données pertinentes.

En outre, de l'échantillon et du corpus réunis, il ressort que le déterminisme de réussite est remis en cause par un certain désengagement des lycéens interrogés vis-à-vis du travail scolaire. Ce qui s'éloigne fondamentalement des valeurs de familles aisées ou disposant de capital culturel au sens de P. Bourdieu (1970). Il s'agit véritablement d'un échec paradoxal. Car, les enfants issus de milieux favorisés sont censés réussir plus facilement à l'école du fait de la proximité entre leur habitus familial et la culture scolaire. Cependant, dans le cas d'espèce de notre corpus, les lycéens et lycéennes interrogés semblent n'avoir pas suffisamment intégré la culture familiale dont ils sont issus (ils ont pour la plupart des parents diplômés, donc,

bénéficiant de capital culturel élevé). Ce qui rejoint ainsi la thèse des « héritiers » en échec scolaire chère à G. Henri-Panabière (2010). Pour l’auteure, cette thèse concerne particulièrement les élèves dont l’un des parents au moins diplômé du supérieur connaissent des difficultés d’apprentissage. L’auteure poursuit que pour saisir le « méshéritage », il faut interroger les pratiques d’accompagnement familial. Ce qui n’a pas été fait dans cette étude.

Enfin, pour mieux comprendre la situation de l’échec paradoxal, il est important de prendre en considération la reconnaissance d’une responsabilité personnelle telle que l’avait pertinemment analysé J.J Demba (2014 b). C’est exactement dans ce sens, que s’inscrivent la plupart des répondants comme cela a été par exemple évoqué, en référence à l’attrait pour les loisirs sans limites. Occasionnant de fait, la négligence reconnue de tous. D’ailleurs, les différents propos (verbatim analysés) le confirment aisément. Dès lors, la notion de “sens” en lien avec l’école et les études est centrale car elle nous permet de nous détacher de la perception des sociologues dites de la reproduction, qui ne mettent pas le sujet au centre de son apprentissage.

Conclusion

Dans cette étude réalisée à Libreville, notamment dans les lycées Mbélé, Ntchoréré et Bessieux, il était question de comprendre pourquoi ces lycéens et lycéennes qui héritent d’un capital culturel (élevé) familial se retrouvent-ils en difficultés à l’école. En effet, l’objectif était de saisir, à partir du rapport au savoir, les cas marginaux (négligés) qui se retrouvent en situation d’échec paradoxal dans les familles avec des parents disposant du capital culturel nécessaire au sens bourdieusien. Ainsi, après traitement des données recueillies sur le terrain et de l’analyse de contenu thématique, il ressort que nos hypothèses ont bel et bien été confirmées. En effet, les données

ont révélé que les lycéens et lycéennes issus des parents diplômés à Libreville ont un rapport au savoir “ambigu”, car au-delà du manque de concentration et de travail, l’influence des loisirs et de l’absence d’une organisation ou participation tant personnelle que familiale contribue aux échecs paradoxaux de ces derniers dans l’enseignement secondaire. Certes, ils accordent du sens au fait d’aller à l’école et la nécessité d’y travailler, mais la relation qu’ils ont avec l’école reste conflictuelle. En tout état de cause, cette étude nous a permis de comprendre l’existence des échecs paradoxaux chez les lycéens issus de parents diplômés de Libreville. Au regard de ce qui précède, il serait maintenant intéressant d’interroger le rapport au savoir des parents eux-mêmes notamment dans le suivi scolaire de leur progéniture.

Références bibliographiques

Baudelot Ch., Establet R. (1971). *L’École capitaliste en France*. Paris : François Maspero, 340 p.

Bautier E., Rochex J.-Y. (1998). *L’expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 304 p.

Bernard M.-C., Demba J. J. (2020). « Récits de vie dans l’étude des inégalités scolaires en Afrique francophone et ailleurs », in Demba J. J., Bernard M.-C. Mbazogue-Owono L. (Sous la direction de), *L’éducation dans contexte d’inégalités et de violences : l’Afrique francophone subsaharienne à l’étude*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. [En ligne], p.145-159. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contexte-dinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>.

Boudon R. (1973). *L’inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin, 239 p.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 189 p.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 284 p.

Caillot M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In Bernard M.-C., Savard A., Beaucher C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. [En ligne], p.7-18, https://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf.

Cappiello P., Venturini P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. *1er colloque international de l'ARCD. Où va la didactique comparée ?*, Genève.

Charlot B., Rochex J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, 35, p. 137-151. <https://doi.org/10.7202/005068ar>

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 253 p.

Charlot B. (2002). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 p.

Demba J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : Odem, 399 p.

Demba J. J. (2014a). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. In Bernard M.-C., Savard A., Beaucher C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. [En ligne], p.20-32. https://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf.

Demba J. J. (2014b). *Etude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais*.

Québec : Livres en ligne du CRIRES. [En ligne] http://lel.crires.ulaval.ca/public/redoublement_gabon.pdf

Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Edition du Seuil, 273 p.

Dubet F., Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 361 p.

Henri-Panabière G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute, 190 p.

Martuccelli D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. *Éducation et Sociétés*, 1, n°9, p.27-38.

Merle P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. *Éducation et Sociétés*, 1, n°13, p.193-208. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-193-htm/>

Nguema Endamne G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris : Les éditions Publibook, 210 p.

Nguema Endamne G., Biloghe Ekouaghe C. 2022. *La désillusion de l'école en milieu populaire au Gabon. Uniformisation ou diversification représentationnelle ?* Paris : L'Harmattan, 108 p.

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. Libreville : Université Omar Bongo, 115 p.

Quentin De Mongaryas R. F. (2006). *Les jugements scolaires dans l'enseignement secondaire général à Libreville. Analyse des expériences scolaire et professorale*, Doctorat de sciences de l'éducation. Amiens : Université de Picardie Jules Verne, Inédit, 478 p.

Quentin De Mongaryas R. F. (2012). *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris : L'Harmattan. (Collection Etudes africaines), 160 p.

Quentin De Mongaryas R. F. 2(017). *Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire*. Paris : Publibook, 252 p.

Quentin De Mongaryas R. F. (2013). Le rapport aux mathématiques des collégiens et lycéens dans l'enseignement secondaire général à Libreville ? *Congrès AREF*, Montpellier[En ligne], p.1-12, <http://www.aref2013.univ-montp-2.fr>.