

ANALYSE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION ASSOCIEES A LA PERSEVERANCE ET LA REGULATION DES DIFFICULTES SCOLAIRES

Jessica Oyane Mbeng

Laboratoire Récifes-Cirel (Université de Lille)

Jessica.oyane1@gmail.com

Résumé :

Depuis des décennies, de nombreux chercheurs (sociologues, pédagogues, économistes, psychologues, etc.) se sont attelés à analyser la pratique du redoublement scolaire en mettant un accent sur les effets négatifs qu'elle génère et particulièrement chez les élèves (Seibel, 1979 ; Grisay, 1993 ; Perrenoud, 1996 ; Caille, 2004, etc.). Très peu de recherches se sont vraiment intéressées à ce qui semble être le nœud de ce problème, notamment la question du traitement des difficultés éprouvées par ces élèves redoublants. Les études de cas réalisées auprès de bacheliers multi-redoublants gabonais nous ont permis de ressortir certaines conditions pouvant favoriser la persévérance ou encore la régulation des difficultés même lorsqu'elles sont persistantes comme cela a été leur cas.

Mots-clés : *Bacheliers multi-redoublants, Difficultés scolaires, Persévérance scolaire, Régulation des difficultés, Gabon.*

Abstract:

For decades, many researchers (sociologists, educationalists, economists, psychologists, etc.) have been analysing the practice of repeating a year, focusing on the negative effects it has, particularly on pupils (Seibel, 1979; Grisay, 1993; Perrenoud, 1996; Caille, 2004, etc.). Very little researches have really addressed what seems to be the crux of the problem, namely the question of how to deal with the difficulties experienced by these repeaters. The case studies of Gabonese students with multiple repeats of a baccalaureate have enabled us to identify certain conditions that may help them to persevere or regulate their difficulties, even when they are persistent, as was the case for them.

Keywords : *Multi-grade baccalaureate holders, Academic difficulties, School perseverance, Regulation of difficulties, Gabon.*

Introduction sur les effets du redoublement scolaire et la régulation des difficultés scolaires

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 le fait que le redoublement n'est pas une pratique pédagogique efficace pour remédier aux difficultés scolaires ou d'apprentissages rencontrées par les élèves (Seibel, 1979 ; Holmes, 1989 ; Grisay, 1993 ; Paul, 1996 ; Jimerson, 2001 ; Caille, 2004, etc.). En revanche des recherches plus récentes qui s'appuient davantage sur l'étude qualitative des parcours d'élèves ont mis en lumière des cas d'élèves qui réussissent en dépit des difficultés scolaires antérieures (Oyane, 2023 ; Bergier et Francequin, 2006 ; Broccolichi, 2000 ; etc). Ces résultats réinterrogent les conclusions des recherches antérieures, militantes pour la suppression du redoublement et considérant qu'il y aurait une erreur à croire que le redoublement représente une chance de suivre ensuite une scolarité normale. Ils démontrent ainsi que les études qui se sont intéressées aux effets du redoublement ont semblé se focaliser uniquement 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 ces dernières recherches incitent par contre à se préoccuper de la question des difficultés scolaires et de leurs moyens de régulation (Broccolichi, 2000 ; Draeslants, 2018, Perrenoud, 1993...). Selon Crahay (2019), «...*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'apprentissages. En effet, lorsque l'élève ne parvient pas à maîtriser les codes utilisés à l'école (écriture, lecture, calcul, etc.), cela le met dans une situation de faiblesse puis de détresse dans le cas où ses difficultés non régulées s'aggravent (Bernard, 2017). Selon Broccolichi (2000), 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. 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. Les cas de réussite « imprévues » ou « inespérées » démontrent que les difficultés des élèves redoublants peuvent être surmontées lorsque certaines conditions de régulation sont mises à leur disposition. Ainsi, la préoccupation fondamentale ne devrait pas se centrer sur le redoublement mais plutôt sur ce qui doit être fait pour aider les élèves redoublants à combler leurs difficultés. Le cas du Gabon, dont nous allons maintenant analyser plus en détails, est assez particulier. Alors que ce système présente des particularités qui semblent affaiblir les chances de réussite, on peut toutefois observer des cas d'élèves qui ont réussi le baccalauréat après de très persistantes difficultés (allant de 4 à 12 redoublements selon les cas étudiés). Ce constat nous ont donc fournis de point d'appui pour envisager l'analyse des conditions de scolarisation qui ont favorisé la persévérance et la régulation des difficultés scolaires de ces lycéens multi-redoublants jusqu'à leur obtention du baccalauréat.

I. La question du redoublement scolaire dans le système éducatif gabonais

Pays d'Afrique subsaharienne, le Gabon compte une population de 2,3 millions d'habitants et un taux de pauvreté estimé à 33,9% (Banque Mondiale, 2022). Le redoublement est un phénomène très fréquent dans le système éducatif gabonais. En 2015, le taux annuel de redoublement au primaire est de 37 %, soit l'un des plus élevés au monde et plus de deux fois supérieur à la moyenne africaine qui est de 15%. Ce taux est à peine plus réduit au collège et au lycée, soit respectivement, 26% au et 23% (Base de Données IMIS, Rapport Mondial sur l'éducation, UNESCO-MEN, 2015).

Tableau 1 : Obtention du baccalauréat selon les tranches d'âges de 2015 à 2020, DGEC, 2021.

| Années | Effectif | 15 à 19 ans | 20 à 24 ans | 25 à 29 ans | 30 à 34 ans |
|--------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 2015 | 11779 | (22%) | (62%) | (15%) | (1%) |
| 2016 | 12069 | (23%) | (63%) | (14%) | (1%) |
| 2017 | 12485 | (23%) | (61%) | (15%) | (1%) |
| 2018 | 13986 | (23%) | (59%) | (17%) | (1%) |
| 2019 | 16456 | (23%) | (58%) | (18%) | (1%) |
| 2020 | 17021 | (27%) | (59%) | (13%) | (1%) |

Source : DGEC, 2021.

Tout comme en France, un élève gabonais obtient son baccalauréat à 18 ans s'il ne redouble jamais. La répartition des âges des bacheliers dans le tableau précédent suggère donc qu'entre 2015 et 2019 moins d'un quart d'entre eux a obtenu ce diplôme en ayant redoublé au maximum une fois, et à peine plus (27%) en 2020. Sur toute la période considérée, près de 60% des bacheliers avaient redoublé entre 2 et 6 fois et une proportion non négligeable (entre 14 et 19% selon les années) avaient redoublé encore plus. Ces données démontrent que la réussite tardive n'est pas un épiphénomène dans la société gabonaise. Ces fréquences-record de redoublements sont associées au 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. Selon l'article 10, alinéas 1 et 2 de l'arrêté n°0040/MESRST'TENFC « *Le passage en classe supérieure est accordée à tout élève ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 pour tous les niveaux du collège ou lycée* ». Le système est enlisé dans une sorte de cercle vicieux puisque les conditions strictes de passage condamnent de nombreux élèves à des redoublements et que ceux-ci concourent à alourdir les effectifs des classes. C'est ainsi que Nguema Endamne (2018) met en exergue le processus de construction

des inégalités au sein du système éducatif gabonais. Il distingue parallèlement un « réseau des riches » constitués d'établissements privés de renom et un « réseau des pauvres » où 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 classes souvent en sureffectif. Les taux de redoublement y sont souvent bien élevés.

1.1. Elaboration de la problématique

Certaines recherches gabonaises se sont intéressées aux performances scolaires d'élèves gabonais en mettant en avant divers facteurs pour expliquer leurs difficultés scolaires (Matari, 1999, 2022 ; Akoué, 2007 ; Demba, 2008, 2012 ; Kouété, 2011). Demba (2008) met en relief l'expérience personnelle des élèves du lycée Paul Indjendjet Gondjout et les pratiques pédagogiques comme facteurs de redoublement. 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 conseil, etc.) peuvent influencer négativement les performances scolaires des élèves. Kouete Nguema (2011) de son côté présente le dysfonctionnement des transports urbains à Libreville comme une cause de déperdition scolaire chez certains élèves issus de familles populaires, qui habitent dans des quartiers sous-intégrés de la capitale gabonaise. Demba (2012) rend compte des processus et incidents critiques ayant pu concourir à la mise en échec de l'expérience scolaire d'un élève. Selon lui, l'échec scolaire peut être éclairé à partir du sens que l'élève construit dans son rapport aux enseignant(e)s. Oyane (2017) a montré que les lycéens et lycéennes du lycée Jean Hilaire Aubame Eyeghe ont des habitudes et des manières qui ne favorisent pas du tout la réussite scolaire, raison pour laquelle ils avancent dans leurs études avec difficulté et retard (privilège du sport, de la télévision et des réseaux sociaux plutôt que de la lecture, ou de la fréquentation des lieux culturels...). De plus, la faible instruction des parents ne leur permet pas de les aider quand il s'agit des devoirs, des explications ou de tout autre chose en rapport avec leur apprentissage. Matari (2022) a analysé la réussite paradoxale d'élèves qui réussissent alors qu'ils sont soumis à des conditions sociales défavorables (habitats précaires, nuisances sonores, etc.). Ces réussites seraient favorisées par

des ressources mobilisées par les familles (suivi parental, répétiteurs, etc). 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 bacheliers multi-redoublants.

Contrairement à ces différentes études, qui se sont généralement intéressées aux facteurs de difficultés, la question qu'a suscitée notre constat de recherche est la suivante : *Qu'est-ce qui a permis à des lycéens en situation de difficultés persistantes (multi-redoublements) de persévérer (au lieu de se résigner) et de progresser jusqu'à l'obtention du baccalauréat ?* Les questions soulevées par la persévérance scolaire de ces 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. Actuellement aucune étude au Gabon ne s'est véritablement intéressée à ces questions de persévérance et de régulation des difficultés des redoublants. Il n'y a que très peu de recherches européennes qui s'y sont consacrées (Bergier et Francequin, 2006 ; Broccolichi, 2000). 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 redoublé deux ou plusieurs fois entre la maternelle et le baccalauréat mais qui ont obtenu 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 favorisé le traitement des difficultés et par la suite la réussite scolaire. Dans une publication de 2000 où il aborde le sujet des progrès cognitifs ou du décrochage des élèves entrés en 6^{ème} avec de faibles acquis, 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 6ème et la 3ème, on ne trouvait que des élèves ayant redoublé et qui avaient pu bénéficier d'un accompagnement dans leur travail scolaire en dehors de la classe durant leur scolarité au collège. Ces recherches ainsi que d'autres encore (Marcoux et Crahay, 2008 ; Demarcin, 2016 cité par Crahay, 2019 ; Goos et al, 2013 cité par Galand et al. 2019) démontrent 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'il peinerait 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. Bénéficiaire 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. Ainsi, sur la base de ces lectures, nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle « la réussite des bacheliers multi-redoublants est presque toujours associée à un cumul de soutiens et d'interactions multiformes ».

1.2. Le récit de vie du déroulement de la scolarité comme démarche d'enquête

Pour vérifier notre hypothèse, nous nous sommes inscrits dans une perspective ethnosociologique par récit de vie (Bertaux, 2016). Cette approche empirique résulte d'une combinaison a priori improbable, mais qui a prouvé sa fécondité heuristique dans plusieurs recherches empiriques au cours des années 70, 80 et 90 (Bertaux, 1997). Il s'agit de « la combinaison d'une technique d'observation empirique, le récit de vie, qui est empruntée à la grande tradition ethnographique, et en quelque sorte importée

pour être mise au service de la recherche sociologique (l'étude des sociétés développées) » (Costa & Dos Santos, 2021, p.152). Cette technique a pour volonté de comprendre les objets sociaux de manière sociologique, c'est-à-dire de découvrir le « comment ça marche ». Elle traduit un changement dans la construction de la connaissance sociologique et opère une rupture avec les analyses structuralistes qui envisagent les individus comme de simples unités statistiques (Chaxel, Fiorelli, Moity-Maïzi, 2014). En redonnant la parole aux acteurs, le récit de vie replace l'individu au centre et lui reconnaît une identité singulière, ce qui permet d'accéder aux motifs de ses actions, aux ressorts de son engagement, aux singularités de son expérience vécue, enfin aux dimensions réflexives et créatives qui donnent aussi sens aux faits sociaux, historiques et actuels (Le Breton, 2004). La trajectoire de vie, telle que le parcours scolaire d'un individu n'est pas linéaire mais composée d'étapes ou phases, ponctuées par des ruptures et des « bifurcations » dont le moment et l'issue peuvent être imprévisibles. Le récit de vie, comme forme d'entretien narrative (Riccœur, 1990) permet donc de retracer ces trajectoires singulières et constituent alors des occasions de mettre à jour dans le détail les manières dont chacun a réagi au fil des circonstances, les connaissances et registres de justifications qui ont permis d'affronter des événements, les leçons tirées de l'action, les facultés revendiquées d'adaptation (Le Breton, 2004, p.28). Cette technique nous a particulièrement été bénéfique en raison de certaines difficultés d'accès aux données matérielles (dossiers scolaires ou de bulletins, etc.) que nous avons rencontré durant la crise sanitaire associée aux pandémies. Au cours de ces entretiens, nous avons donc demandé aux étudiants de licence 1, de trois universités de la capitale gabonaise en 2021 (Université Omar Bongo, Université des Sciences de la Santé et l'African University of Management) de nous raconter leur parcours scolaire jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Ce sont ces entretiens qui de ce fait constituent notre principal recueil de données sur les conditions familiales et scolaires de scolarisation, les classes redoublées et les vécus associés. 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 6 cas étudiés plus en détail dans cet article. Il s'agit précisément de :

_ 3 cas d'ultras persévérants devenus bacheliers après de nombreux redoublements. Ces cas aident surtout à identifier ce qui peut aider à persévérer (sans renoncer) en dépit de très durables difficultés (Marine, Louis, Stan).

_ 3 cas d'élèves qui ont beaucoup redoublé au primaire et au collège mais ont ensuite obtenu leur baccalauréat sans redoubler au lycée ou en ayant redoublé une seule fois. Ces cas aident en plus à identifier 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 (Karl, Dan, Léon).

Tableau 2 : Présentation des interviewés¹

| Persévérants | Classes redoublées | | | Origine sociale | Instruction parent | |
|--------------------|--------------------|-------------|------------------------------------|-----------------|--------------------|-------------|
| | Primaire | Collège | Lycée | | Père | Mère |
| Marine (12) | CP1--- CM2 | 6è/5è/4è/3è | 2 nd e / Tle | Modeste | Non diplômé | Non diplômé |
| Louis (6) | CP1/CM1 | 6è/3è | 2 nd e/1 ^{ère} | Modeste | Non diplômé | Non diplômé |
| Stan (6) | CE1 ×2 | 3è ×2 | Tle ×2 | Modeste | - | - |
| Karl (7) | CP1/CP2 | 6è/5è×2/4è | 2 nd e | Modeste | - | Bac |
| Dan (6) | CP1/CE1 ×2 | 6è/3è ×2 | - | Modeste | Bac | Non diplômé |
| Léon (4) | CP1 (×2) | 5è ×2 | - | Modeste | BEPC | CEP |

Source : DGEC, 2021.

1.3. Conditions de scolarisation associées à l'échec

Quand on parle des défaillances que rencontre le système éducatif gabonais, le problème des effectifs pléthoriques apparaît souvent comme l'une des difficultés majeures. 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 revenu intermédiaire qui limitent à 21 le nombre d'apprenants par enseignant (Quentin De Mongaryas, 2017 ; 2022 ; Nguema Endamne, 2011, 2016). Plusieurs multi-redoublants ont fait mention de ce problème, qui ne leur

¹ Le critère principal retenu pour présenter les parcours des persévérants 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.

² Dans la mesure où notre recherche porte principalement sur les configurations qui conditionnent la persévérance et la réussite, nous ne faisons alors que brosser un tableau généralisé des difficultés ressorties dans les entretiens sans aller dans le détail des verbatims.

permettait pas de bien suivre les cours. Certains se retrouvaient à moitié assis sur des bancs à 4 tandis que d'autres étaient debout (manquant de place pour s'asseoir) essayant d'écouter les explications des professeurs pendant que le bruit s'intensifiait en classe. Dans ces classes comprenant parfois plus de cent élèves, les enseignants ne sont pas en mesure d'assurer des régulations ajustées aux difficultés de leurs élèves. A cela s'ajoute le problème de formation chez les enseignants. Certains travaux mettent 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 »*. La réalité du système pousserait donc les enseignants à adopter des attitudes qui pénalisent les élèves. Dans son analyse de l'expérience scolaire des lycéens de Libreville, Quentin De Mongaryas (2017) montre le point de vue de lycéens qui dénoncent l'attitude de certains enseignants qui n'hésitent pas à adopter des attitudes méprisantes et rabaisantes à leur rencontre. Demba (2018) estime que *« le type de relation pédagogique promu à l'école africaine, notamment gabonaise et camerounaise, participerait à briser les rêves des élèves (...) 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 »*. 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. Cependant, nos études de cas ont démontré que les difficultés persistantes sont généralement associées à des contextes familiaux problématiques marqués par de très faibles ressources scolaires des parents et/ou des drames familiaux (l'absence de suivi scolaire, décès ou départ d'un parent, pauvreté, manque de moyen de transport vers des établissements scolaires parfois éloignés...).

Ces difficultés persistantes, associées à l'insuffisance de régulation scolaires et familiales auraient pu les conduire à une interruption d'étude. Cependant on a observé que certains ont même nettement progressé. Nous allons maintenant fournir des

éclaircissements sur les facteurs qui rendent intelligibles ces parcours scolaires caractérisés par une extrême persévérance : d'une part, sur ce qui a permis de ne pas se décourager et renoncer en dépit des nombreux redoublements, et d'autre part, sur ce qui a permis d'obtenir de bien meilleurs résultats jusqu'à l'obtention du baccalauréat du premier coup pour certains ?

II. Conditions associées à la persévérance et à la régulation des difficultés scolaires³

Les récits de vie ont révélé que chaque phase de la scolarité était associée à une co-variation de conditions scolaires, familiales et sociales.

II.1. Groupe 1 : Ultra persévérance associée à des progrès limités

Dans tous les cas, on observe que les difficultés sont apparues très tôt et sont généralement associées à des situations complexes.

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 constate que des difficultés de compréhension se sont révélées dès le CP1. De plus le changement constant d'établissements et d'environnement scolaire (milieu rural et urbain) n'a certainement pas favorisé la régulation de cette difficulté. Sachant en plus qu'il ne pouvait pas bénéficier de l'aide de ses parents qui n'étaient pas suffisamment instruits.

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.

³ Pour éviter des répétitions inutiles, nous présenterons tout d'abord les différents groupes de cas sans faire d'analyses scientifiques singulières. Ce n'est qu'à la fin que nous analyserons ce qui ressorts de ces cas en général en nous appuyant sur des travaux de recherches spécifiques.

Louis ne pouvait compter que sur le soutien financier de ses parents (qui investissaient parfois des établissements privés). Comme dans tous les cas de grandes difficultés, le soutien matériel et financier n'a pas été suffisant pour le traitement des difficultés scolaires. L'aide dont Louis avait besoin est venue d'autres personnes dont principalement l'interaction avec son oncle et d'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.

Ces interactions constituent les éléments fondamentaux qui l'ont aidé à progresser suffisamment jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

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.

Le cas de Stan est assez similaire en ce qui concerne les conditions de scolarisation familiales. Ses difficultés n'ont pu être traitées par sa famille, qui possédait des ressources scolaires insuffisantes. Il n'a pu alors bénéficier que du soutien financier et moral.

Heureusement j'avais le soutien de ma grande sœur qui finançait mes études et essayait comme elle le pouvait de me reconforter (...) avoir des groupes de travail m'a beaucoup aidé à atteindre mes objectifs, c'est ainsi que j'arrivais à m'en sortir. J'étais un élève normal, pas le dernier de la classe mais je faisais mon possible d'avoir 10 de moyenne.

Tout comme Louis, les interactions avec d'autres élèves (plus compétents) ont juste permis à Stan d'obtenir les moyennes nécessaires jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Il n'y a pas eu de grande évolution dans les notes comme ça été le cas pour Marine, bien que tardivement.

II.2. Groupe 2 : Ultra persévérance associée à des progrès assez évidents

Marine a quasiment redoublé toutes ses classes mais jamais la même classe deux fois. Tout comme Louis et Stan, ses difficultés qui sont apparues très tôt n'ont pu être traitées ni par l'école (à cause des mauvaises conditions d'études dont entre autres, les effectifs pléthoriques, comme nous l'avons mentionné plus haut), ni par la famille (qui ne disposait pas de ressources scolaires et matérielles, etc. suffisantes).

Je n'avais pas de soutien de la part de mes parents géniteurs, pas de suivi, j'étais abandonné à moi-même. Je n'avais pas de soutien scolaire.

Dans bien de cas comme Marine où la famille s'est trouvée dans l'incapacité de fournir le soutien, les persévérants l'ont alors trouvé hors de leur cadre familial.

Comme j'avais un voisin et c'est lui qui m'a beaucoup aidé et fortifié, 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 nul c'est lui qui me disait encore de tenir bon ça va aller, il me demandait de persévérer car ça finirait par aller.

Le soutien moral et financier de ce voisin 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 nombreux redoublements. Tout comme les autres cas, ce soutien était insuffisant pour combler ses difficultés. Expulsé de la maison après un ultime redoublement en 2nde, Marine va être recueilli par un couple bienfaiteur qui va mettre en sa disposition des ressources matérielles, financières, morales et scolaires qu'ils possédaient.

C'est un couple qui vivait en France et qui sont venus s'installer ici au Gabon (...) Je suis allée chez eux, ils

m'ont pris en charge depuis la classe de seconde jusqu'en première année d'université aujourd'hui (...) 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. 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 le décevoir au plan scolaire (...) 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 (...) Il y a des matières dans lesquelles j'avais excellé soudainement comme l'économie, je me retrouvais avec des 15, des 17 de moyenne j'étais tellement contente.

Les interactions régulières avec sa nouvelle tutrice constituent l'élément principal qui a stimulé son autonomisation. Le changement de performance de Marine a été très fulgurant. Précisons, qu'après avoir été recueillie par sa nouvelle famille en 2nde, 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. On peut déduire que si Marine avait reçu cet accompagnement plus tôt, elle aurait pu faire un parcours moins long comme ça été le cas des autres parcours que nous allons maintenant étudier.

II.3. Groupe 3: Persévérance associée aux progrès nets et durables

Tout comme pour les autres, on observe que les difficultés de Karl sont apparues très tôt.

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". 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 je m'exprimais très mal. J'ai commencé à apprendre mais j'avais des difficultés dans la lecture.

Le fait de débiter la scolarité sans maîtriser la langue d'enseignement ne permettait pas à Karl de comprendre les explications des enseignants ou de participer aux activités de classe, etc. Ce qui a entraîné les difficultés précoces et durables. En plus, le fait qu'il devait changer constamment d'établissement n'a fait qu'aggraver ses difficultés.

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).

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.

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 (...) 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.

Comme c'est le cas dans tous les cas, la phase de progrès chez Karl est généralement caractérisée par des interactions avec des personnes qui ont été assez bienveillantes. Il met en avant son cousin qui lui apportait du soutien moral quand il était au plus bas et par la suite une aide scolaire. Il met également en avant des interactions avec des voisins et camarades de classe.

Pour les révisions à la maison... c'était tantôt des amis, des voisins ou mon cousin qui m'aidaient.

Il semble que ces interactions ont comblé le besoin de répétiteur dont Karl avait, l'aidant ainsi à progresser assez nettement de la 2nde jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat scientifique au premier tour.

Tout comme Karl, Dan et Léon ont également pu bénéficier du soutien moral et financier de leurs parents, ainsi que des interactions stimulantes qui ont permis de surmonter les difficultés préalablement rencontrées et de nettement progresser jusqu'au baccalauréat.

Léon a pu compter principalement sur des interactions avec d'autres élèves.

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

Les groupes de travail sont des micro-organisations basées sur le « donner » et le « recevoir ». Ils ont ainsi constitué une ressource scolaire qui dans certains cas est venue combler le déficit de ressources familiales et scolaires. Aidé par son aîné, Léon a mis en place une stratégie de travail qui lui permettait d'allier travail de classe et travail de maison.

Je m'organisais par rapport à mon emploi du temps : exemple, si lundi j'ai cours de maths, 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

De même, certains persévérants ont pu compter sur des membres de leurs familles qui possédaient des ressources pédagogiques suffisantes. C'est le cas par exemple de Dan qui pouvait compter sur l'aide de son grand-frère et de sa grande sœur.

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

Ces interactions ont stimulé de nets progrès dans la suite du parcours de Dan jusqu'à l'obtention du baccalauréat du premier coup. On note une grande autonomisation dans son travail personnel.

Je tiens aussi à souligner le travail personnel parce que ça a aussi beaucoup compté... Quand j'étais à la maison je m'organisais avec un emploi du temps je mettais parfois le réveil à 1h et je travaillais.

III. Analyse généralisée des configurations liées à la persévérance et à aux progrès jusqu'à l'obtention du baccalauréat des cas étudiés

Tout d'abord en ce qui concerne la persévérance scolaire, ces études de cas révèlent que le facteur principal en jeu dans le processus de maintien (ténacité) est lié à un cumul de soutiens multiformes (moral, psychologique, financier, matériel). 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 Stanford, 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 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 ». 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. Toutes ces sources de soutien constituent ce que Cyrulnik (1998) a appelé « 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

leurs encouragements et témoignages d'affection, ils vont permettre à l'enfant de résister à des périodes douloureuses et dangereuses. Le soutien financier est également présenté comme une condition favorable à la persévérance scolaire. Dans leur analyse de la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit, Mansour, Maltais et Cook (2021) exposent que : « *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* ». Ces divers soutiens n'ont aidé les élèves qu'à persévérer, sans avoir de réel impact sur le traitement des difficultés.

Finalement, ce qui a réellement favorisé les progrès et aidé les persévérants multi-redoublants à réussir est le fait d'avoir eu l'occasion de retravailler leurs difficultés en interaction avec des personnes bienveillantes et compétentes, qui ont stimulé la compréhension et la maîtrise de ce qui semblait alors difficile. Ces différentes interactions ont aidé les élèves à se remotiver et à reprendre confiance en eux. L'accompagnement scolaire a donc un impact assez positif sur le rendement scolaire des élèves (Benamar, 2013). 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. Plusieurs études ont démontré que le soutien scolaire des parents, enseignants ou proches quelconque aurait une influence positive sur les performances de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Hattie, 2009). Mais dans ces cas particulièrement c'est le soutien des membres de la famille qui a le plus influencé leur progression. Lorsqu'on se réfère au tableau de présentation des interviewés (n°2), on observe qu'au départ, les bacheliers présentent presque tous les mêmes caractéristiques. Les difficultés sont apparues très tôt (dès le CP1 pour la majorité d'entre eux) et se sont étendues au moins sur deux années ou deux classes différentes. Cependant, bien que tous les cas soient d'origine sociale modeste, une grande différenciation s'observe au niveau des redoublements intervenus en fin collège et au lycée, ce qui est fortement en corrélation avec le niveau d'instruction des parents. Il ressort clairement les cas de redoublement les plus sévères (ceux qui ont entraînés les difficultés jusqu'en terminale) concernent en général les élèves dont

les parents sont très peu ou carrément pas instruit alors que ceux dont le parcours s'est stabilisé en fin de collège ou au lycée ont des parents suffisamment instruit. Le détail des entretiens a permis de comprendre que le niveau de régulation des difficultés varie en fonction de l'intensité du soutien scolaire reçu. Plus ce soutien est régulier, plus les performances de l'élève deviennent meilleures comme on a pu l'observer chez Marine, Dan et Léon. Ces persévérants, qui ont bénéficié du soutien constant (parents pour Dan et Léon, ou encore tuteur pour Marine) sont devenus plus autonomes lorsqu'ils ont constaté qu'ils avaient progressé et qu'ils pouvaient désormais réussir sans aide. A l'inverse, plus le soutien est irrégulier moins l'élève a de chance d'améliorer ses performances et de devenir autonomes. Stan et Louis en sont de bon exemple, n'ayant bénéficié que des interactions passagères avec des proches ou d'autres élèves, leurs performances n'ont pas connu de grande évolution. Dans tous les cas, les interactions entre élèves restent la solution la plus accessible à tous les élèves, néanmoins, elles ne peuvent vraiment être efficaces que lorsqu'elles sont précédées d'un réel suivi en amont. Ces cas montrent que le suivi familial demeure un atout de base dans la réussite scolaire de l'enfant.

III.1. Discussion sur la portée socio-utilitaire de l'étude

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 (Seibel & Leivasaur, 1979 ; Grisay, 1992 ; Caille, 1996 ; Paul, 1996 ; Crahay, 1996 ; Grisay, 1993). 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 particulier en raison des nombreuses défaillances qu'il présente (Quentin De Mongaryas, 2014, 2017, 2020 ; Nguema Endamne, 2011, 2016, etc.). 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 (Oyane, 2023). 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 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, 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 ; PISA, 2012). 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.

Conclusion

En résumé nous retiendrons que la réussite scolaire tardive de ces élèves a été possible grâce à la jonction de deux conditions. Tout d'abord la persévérance qui a été motivé par le soutien moral et financier reçu, ainsi que la régulation des difficultés impulsée par le soutien scolaire reçu de l'entourage direct ou indirect. Ces résultats confirment donc notre hypothèse de recherche, à savoir que « *la réussite des bacheliers multi-redoublants est presque toujours associée à un cumul de soutiens et d'interactions multiformes* ». A caractéristiques égales, les élèves redoublants qui bénéficient de soutien moral et d'interactions scolaires régulières avec des personnes plus compétentes ont plus de chances d'améliorer leurs performances scolaires et de venir à bout de leurs difficultés scolaires.

Références bibliographiques

Akoue Marie-Colette (2007), *Le redoublement des filles dans les classes de 3^{ème} des écoles secondaires de Libreville au Gabon*, Maîtrise en didactique, Québec, Université Laval.

Beaud Stéphane et Weber Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (coll. "Grands-Repères").

Bergier Bertrand et Francequin Ginette (2006), *La revanche scolaire. Des élèves multi redoublants relégués, devenus super diplômés*, Toulouse, 2^{ème} éd. Erès.

Broccolichi Sylvain et Larguezte Brigitte (1996), Les sorties sans qualifications du système éducatif moins de 5ans après l'entrée au collège, *Education et Formations*, n° 46.

Broccolichi Sylvain et Sinthon Rémi (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*.

Crahay Marcel (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Demba Jean-Jacques (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.

- Demba Jean-Jacques** (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.
- Draelants Hugues** (2018) «Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°113.
- Gabon-CONFEMEN** (2015), *Enseignement secondaire et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation.
- Galand Benoit et al.** (2019) «Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*.
- Grisay Aletta** (1993) Hétérogénéité des classes et équité éducative, *Enjeux*, n°30, Université de Liège.
- Matari, Hermine** (2022). Quartiers populaires et réussite scolaire des élèves du secondaire au Gabon. Analyse sociologique d'une réussite paradoxale, edition-efua.acaref.net.
- Nguema Endamme Gilbert** (2016), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Publibook, n°2.
- Oyane Mbeng Jessica Falonne** (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.
- Oyane Mbeng Jessica Falonne** (2023), *La persévérance des bacheliers multi-redoublants au Gabon. Analyse des co-variations entre les conditions de scolarisation et la persistance ou la régulation des difficultés*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille.
- Quentin Demongaryas Romaric Franck** (2017), *Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire*, Publibook.
- Therriault Geneviève, Bader Barbara et Lapointe Claire** (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au savoir, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 1.
- Troncin Thierry** (2005), *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.