

# LES ENSEIGNANTS GABONAIS FACE A LA PROBLEMATIQUE DU MULTI-REDOUBLEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES PUBLICS

**Jessica Oyane Mbeng**

*Laboratoire Récifes-Cirel (Université de Lille)*

*Jessica.oyane1@gmail.com*

## **Résumé :**

*Pour présenter la situation des systèmes éducatifs africains on met bien souvent l'accent sur les forts taux de redoublement, sans nécessairement s'intéresser au devenir des élèves qui y sont confrontés. La persévérance scolaire des élèves en difficultés demeure une question trop peu valorisée. On marginalise ainsi ces élèves qui essaient de s'accrocher comme si leur destin scolaire était tout droit tracé vers l'échec. Le présent article s'intéresse au contexte spécifique du Gabon, où les taux annuels de redoublement sont parmi les plus élevés au monde. Le point de vue des enseignants interrogés nous permet de mieux appréhender comment ces cas d'élèves sont abordés dans un système qui n'offre pas à tous ses élèves des conditions optimales de réussite.*

**Mots-clés :** *Multi-redoublement, Enseignants, Persévérance scolaire, lycéens, Gabon*

## **Abstract:**

*When presenting the situation of African education systems, the emphasis is generally placed on the high repetition rates, without necessarily looking at the future of the students who are confronted with them. The academic perseverance of students in difficulty remains an issue that is too little valued. We thus marginalize these students who try to hang on as if their academic destiny were headed straight for failure. This article focuses on the specific context of Gabon, where the annual repetition rates are among the highest in the world. The point of view of the teachers interviewed allows us to better understand how these cases of students are approached in a system that does not offer all its students the optimal conditions for success.*

**Keywords:** *Multiple repetitions, Teachers, School persistence, high school students, Gabon*

## **Introduction aux notions de multi-redoublement et de persévérance scolaire au Gabon**

La situation de l'enseignement au Gabon est assez ambivalente, notamment en ce qui concerne d'une part les taux de scolarisation, et d'autres parts les taux annuels de redoublement. En effet, dès son accession à la souveraineté internationale le 17 août 1960, l'Etat s'est engagé dans une politique éducative axée sur l'équité et l'égalité des chances pour tous. Selon la loi n°21/2011 portant orientation générale

de l'éducation, de la formation et de la recherche, l'accès à l'éducation est assuré à tout jeune gabonais ou étranger résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans. Le pays affiche donc l'un des meilleurs taux de scolarisation d'Afrique centrale. En 2015, le taux national était égal à 93 %, avec un écart garçons-filles de seulement 1,5 % (Unesco, 2015). En 2020, on enregistre un taux de scolarisation supérieur à 94 % et un taux d'alphabétisation des moins de 15 ans égal à 89,8 % (Makaya, 2021). Toutefois, si le Gabon a atteint son objectif en matière de scolarisation, cela n'est pas le cas en matière de réussite scolaire car, à partir des années 80, le système éducatif a commencé à se signaler par un rendement interne de plus en plus faible, caractérisé principalement par des taux de promotion médiocre et de redoublement de plus en plus préoccupants (Quentin De Mongaryas, 2014, 2017, 2020 ; Nguema Endamne, 2011, 2016, etc.). En 2015 on enregistre un taux annuel de redoublement de 37% au niveau de l'enseignement primaire, soit l'un des plus élevé au monde et deux fois supérieur à la moyenne africaine qui est de 15%. Dans l'enseignement secondaire ce taux est à peine plus réduit, soit 26% au premier cycle et 23% au second cycle (Base de Données IMIS, Rapport Mondial sur l'éducation, UNESCO, MEN, 2015). Ces taux de redoublement élevés rehaussent en parallèle le taux de retard scolaire. Les données de l'UNESCO et celles du Ministère de l'Education Nationale présentées par Ibouili-Nzigou lors des « *Journées Nationales de Réflexion sur le Redoublement* » en septembre 2000 à Libreville, montrent que pour une cohorte de 100 élèves qui entrent en classe de 6<sup>ème</sup> au Gabon, 2 seulement arrivent à l'université à l'heure (sans retard) tandis que les autres sont recalés par des redoublements, des triplements, avant de totalement décrocher pour certains ou d'accumuler un retard considérable pour d'autres. Ce qui nous emmène ainsi à retrouver des élèves de plus de 23 ans, 24 ans et même plus, toujours inscrits au lycée (Akoué, 2007 ; DGECE, 2012 ; Demba, 2015 ; Oyane, 2017 ; Matari, 2020 ; etc).

Notre recherche s'intéresse donc à cette catégorie d'élèves qui persévèrent dans la scolarité en dépit des difficultés visibles qu'ils rencontrent, se caractérisant par de nombreux redoublements. Bien que la notion de persévérance scolaire soit encore peu valorisée au Gabon et même en Afrique en générale, on constate cependant que de nombreuses recherches qui se sont intéressées aux performances scolaires d'élèves gabonais y mettent peu ou prou l'accent (Matari,

1999, 2022 ; Akoué, 2007 ; Demba, 2008, 2012 ; Kouété, 2011, Oyane, 2017). Que ce soit Demba (2015) dans son analyse sur les facteurs de redoublement chez des élèves du lycée Paul Indjendjet Gondjout, Matari (2022) qui a travaillé sur la réussite paradoxale des élèves de quartiers populaires ou encore Oyane (2017) qui s'est intéressée à l'impact de l'origine sociale sur le redoublement, etc. ces différentes recherches mettent en avant des échantillons composés en majorité d'élèves redoublants et multi-redoublants. Pour le sociologue Frandji (2011), la persévérance scolaire est une nouvelle manière de penser le décrochage scolaire dans la dynamique même de ce qu'est et peut être un parcours scolaire. Développée au Québec dans les années 50, elle conduit l'élève à se maintenir à l'école, sans renoncer ou à y retourner, malgré les difficultés rencontrées (Legendre, 2005). Au Québec la notion de persévérance scolaire est utilisée afin de mettre l'accent sur la ténacité et non sur la réussite (Gaudreault et al, 2018). On peut donc se demander : Quelles alternatives s'offrent aux multi-redoublants gabonais pour favoriser cette ténacité observée, notamment dans un système qui n'offre pas à tous ses élèves des conditions optimales de réussite ? Pour ce faire, on s'intéressera particulièrement à l'expérience des enseignants car selon Chounard et al (2005), ces derniers seraient au cœur de la persévérance scolaire des jeunes. Etant en charge de la classe, l'enseignant endosse de multiples responsabilités, parmi lesquelles, la transmission des connaissances, la création d'un environnement favorable à la transmission, la motivation des élèves, etc. De nombreuses recherches (Viau, 1998 ; Broccolichi, 2000 ; Ferréol, 2020) ont démontré que l'enseignant a une influence significative sur la motivation ou la démotivation des élèves, ce qui aurait pour conséquence qu'ils choisissent de s'engager ou pas à accomplir l'activité pédagogique qu'on leur propose et de persévérer dans son accomplissement ou pas. (Broccolichi, 2000 ; Elie, 2015 ; Meurieu, 2020). Comment donc les enseignants gabonais appréhendent-ils ces cas d'élèves redoublants qui remplissent leurs classes ? Comment les abordent-ils ? Quelles stratégies adoptent-ils pour les motiver ? L'objectif de cet article est donc d'analyser le rapport aux élèves multi-redoublants dans les établissements d'enseignement publics, en s'appuyant particulièrement sur l'expérience des enseignants.

## *Une problématique analysée sous l'angle interactionniste*

Pour comprendre le point de vue des enseignants gabonais et les logiques qui influencent leurs actions envers les multi-redoublants, l'approche théorique de l'interactionnisme symbolique a particulièrement retenu notre intérêt. Parallèlement développé à ce qu'on a appelé aux États-Unis l'École de Chicago (Park, Burgess et Thomas cité par Coulon, 2015), ce courant théorique se fonde sur l'idée que la société est le produit des interactions entre les individus. Selon Woods (1990) il s'agit de découvrir le sens que les membres d'un groupe social donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés, ou qu'ils contribuent à construire dans leur vie quotidienne. Selon Waller (1932) repris par Coulon (Ibid, p30) « *le monde de l'école est un monde social, rempli de significations qu'il s'agit d'explorer (. . .) de telle sorte que les personnages ne perdent pas leur qualité de personnes, ni les situations leur réalité humaine intrinsèque* ». Les notions d'interaction et de sens sont donc importantes pour étudier des faits éducatifs tels que le redoublement ou la persévérance car l'apprentissage se vit dans une interaction sociale entre professeurs et élèves. On ne peut donc pas se limiter à une simple analyse déterministe des facteurs générateurs (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bernstein, 1971). L'adoption d'une posture interactionniste va donc s'attacher à davantage expliquer comment les faits éducatifs sont produits par les acteurs et comment ces processus se déroulent. Plusieurs travaux (Mosconi, 2001 ; Merle, 2005 ; Broccolucci, 2000 ; 2004) ont démontré comment l'attitude des enseignants se forge à partir des perceptions que ces derniers ont de leurs élèves, ce qui influence directement implication ou la non-implication de ces derniers. De même les travaux de Vygotski (1934) repris par Bruner (1983) ont mis en exergue l'importance de la médiation du langage dans le développement social et cognitif de l'élève. Selon lui, l'enseignant qui est la personne principale qui interagit avec l'élève en classe 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. Au niveau national, les travaux de Demba (2012, 2016) ont démontré que « *l'échec ou la réussite scolaire peut être associé au type de relation, notamment la relation pédagogique, que l'enseignant ou l'enseignante développe avec le jeune et à*

*l'image ou la construction que celui-ci se fait de l'enseignant ou que l'enseignante se fait de lui d'après des moments, des situations, des rapports plus ou moins directs avec lui* ». De même les travaux de Quentin Demongaryas (2017), ont mis en exergue les jugements que les collégiens et lycéens de Libreville portent sur les enseignants. Ces derniers ont permis de distinguer qu'il existerait selon les élèves interrogés « des bons » et des « mauvais » enseignants. Ce constat vient en appui à celui de Charlot (1999) qui a observé que, *pour les élèves, il y a de « bons » et de « mauvais » professeurs et que le rapport à l'apprendre et à l'école dépendrait de ces diverses figures professorale* (Demba, 2012). Ainsi, la mobilisation ou la démobilisation des élèves se trouve donc étroitement liée au type de relation que l'élève développe avec son enseignant.

### ***Caractéristiques des enseignants***

En nous appuyant sur ces raisonnements, nous nous sommes intéressée aux points de vue de 14 enseignants gabonais exerçant dans deux lycées publics de Libreville, capitale politique du Gabon (les lycées Nelson Mandela et Jean Hilaire Aubame Eyeghe). Etant confrontée aux restrictions relatives au confinement de 2021 (période à laquelle nous avons effectuées nos enquêtes), nous avons donc opté pour des entretiens semi-structurés qui nous ont permis d'obtenir des informations assez fiables et rapides. A partir d'un guide d'entretien préalablement élaboré, on s'est donc rendue auprès des enseignants pour qu'ils nous renseignent sur des éléments particulièrement ciblés. Il s'agit entre autre de : \_ Leur rapport à la pratique du redoublement, ainsi que \_ Leur rapport aux élèves redoublants.

Tableau : présentation des enseignants

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

Source : Données d'enquête, 2021.

On a volontairement mis l'emphase sur des profils différenciés

selon le sexe, l'âge, l'ancienneté dans l'enseignement pour découvrir l'influence ou non de ces caractéristiques sur leurs pratiques. Les hommes (soit 8 au total) sont légèrement plus nombreux que les femmes (au nombre de 6). Les différentes tranches d'âge sont assez bien réparties, elles vont de 30 ans à 59 ans. L'ancienneté dans le métier d'enseignant est quant à elle aussi très variée. Elle va de 3 ans à 26 ans d'expérience. Aussi, la majorité des disciplines fondamentales sont assez bien représentées : Français, Mathématiques, Sciences physiques, SVT, sciences économiques, Histoire-géographie, Anglais, Espagnol.

## **I. Rapport au redoublement scolaire**

En dépit de leur expérience diversifiée, la grande majorité des enseignants (13/14) considère le redoublement comme un moyen institutionnel de régulation des difficultés scolaires. Ces derniers estiment qu'il est nécessaire de faire redoubler les élèves qui n'ont pas répondu aux exigences pour aller en classe supérieure. Ils ne considèrent pas ce redoublement comme une punition bien au contraire, ils se le représentent comme une alternative pour aider les élèves à combler leurs difficultés. L'expression du professeur de Sciences Economiques *"pour mieux sauter, il faut reculer"* résume la conception que ces enseignants ont du redoublement. Cette idée était déjà mise en exergue dans l'étude de l'UNESCO (1996) sur le redoublement au primaire. Selon elle, les pays qui appliquent des politiques très sélectives pour réglementer l'accès à l'enseignement secondaire considèrent le redoublement de la dernière année de primaire comme un mécanisme visant à améliorer la préparation et les qualifications de l'élève en vue de l'examen. Le redoublement est alors considéré comme une pratique positive en ce sens qu'il apporterait une solution aux problèmes d'apprentissage des élèves. Cette conception du redoublement renferme la philosophie de « l'éducation centrée sur le système » (Vianou, Bernard et Marc, 2005). Pour Edang Nnang (2013), *« l'une des croyances largement entretenues en Afrique, surtout francophone, est que le redoublement constitue une aide appropriée aux élèves en difficultés d'apprentissage et contribue par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'éducation »*. Le redoublement est perçu comme une mesure d'aide pour les élèves en difficultés, permettant ainsi à ceux qui n'ont pas atteint le niveau d'apprentissage requis, de mieux progresser et de répondre aux

exigences de l'école. Dans un tel système qui ne répond pas encore à toutes les conditions pour accompagner les élèves en difficultés, on peut tout de même se demander si cette approbation générale du redoublement n'est pas motivée par l'absence de réelle politique d'aide aux élèves en difficultés ? Le vrai problème n'est pas le redoublement scolaire en soi, mais plutôt les moyens employés pour réguler les difficultés qui ont favorisé ledit redoublement (façon de s'attaquer aux difficultés que l'enfant rencontre). Plusieurs enseignants, particulièrement ceux qui ont une longue expérience, remettent souvent en cause le fonctionnement du système éducatif gabonais. Selon eux, ce système n'offre pas aux apprenants des conditions de réussite optimales, encore moins aux enseignants la capacité de détecter les élèves en difficultés et de faire des remédiations.

Le système d'apprentissage au Gabon et même en Afrique n'est pas comme le système européen ou au Canada par exemple où j'ai étudié... Au Gabon on rencontre parfois des classes de 100 élèves et plus, à mon époque encore ça pouvait aller, mais actuellement la situation est grave, dans une classe de 100 élèves, comment faire des remédiations ? D'ailleurs quand on fait un devoir, avant même de finir la correction, on a déjà des maux de tête. Il faut tout corriger et ceux qui n'ont pas la moyenne il faut essayer de voir comment faire des remédiations, comment les faire remonter ? On n'a souvent pas le temps de faire tout ça là (*Cinquantenaire, professeur de mathématiques, diplôme d'ingénierie, 15 ans d'ancienneté, LJHAE*).

Quand on parle des difficultés que rencontre le système éducatif gabonais, le problème des *effectifs pléthoriques* apparaît souvent comme l'une des difficultés majeures. Ces derniers nuisent considérablement aux conditions de travail en classe. Quand une classe censée accueillir normalement 40 élèves en comprend 80 ou plus, le bruit s'intensifie souvent et seuls les élèves des premiers rangs peuvent réellement suivre et participer (Oyane, 2023) Ces sureffectifs empêchent souvent aux enseignants d'offrir l'attention à tous leurs élèves. On peut ainsi noter un sentiment d'impossibilité chez ces derniers qui se sentent déposséder des moyens nécessaires pour aider

les élèves en difficultés. Le redoublement devient alors la seule alternative qui se propose aux uns et aux autres. Très peu de politiques éducatives sur le redoublement ont été mises en place au Gabon. La dernière remonte à 2011 et ses conséquences n'ont pas été aussi positives qu'il en était espéré.

### ***1.1. Politique éducative et accentuation de la démobilité scolaire***

La majorité des enseignants interrogés déplorent la politique de valorisation du redoublement adoptée par Séraphin Moundounga, l'ancien ministre de l'Éducation nationale lors des derniers Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation qui se sont tenus au Gabon en 2010. Avant lesdits Etats Généraux, l'exclusion scolaire intervenait après un nombre précis de redoublement. Aujourd'hui la loi n°21/2011 autorise les élèves à redoubler autant de fois qu'ils veulent sans restriction et risque d'exclusion de l'établissement.

Puisqu'on n'exclut plus les élèves pour travail insuffisant, donc un élève peut faire plus de quatre fois la même classe. C'est ça le danger de telles lois. Les élèves ont besoin d'un moyen qui les contraint à travailler. S'il n'y a plus d'exclusion pour travail insuffisant, mais les élèves vont se complaire à rester là, c'est pourquoi certains traînent dans les salles de classe, quatre ans pour un seul niveau. Quelque part, on aurait pu revenir à l'ancien système, c'est-à-dire redoubler une fois dans un seul cycle (*Cinquantenaire, professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté, CAPES, LJHAE*).

Il m'est aussi arrivée d'enseigner des élèves triplant suite à la réforme de Moundounga. On n'exclut plus pour moyenne insuffisante, donc certains peuvent rester là 3, 4 ans dans une même classe (*Quarantenaire, professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté, CAPES, LNM*).

À la base, Séraphin Moundounga estimait que les exclusions étaient à l'origine du grand banditisme en vigueur dans la société et, que pour y remédier, il fallait maintenir le plus de jeunes possible au sein du



système éducatif ou à défaut de quoi, les réorienter après examen d'aptitudes par les psychologues, dans l'un des centres de formations professionnelles de proximité qui devaient être construits dans les chefs-lieux de départements et districts, en vue d'apprendre un métier de base. Aussi, ceux qui ne parviendraient pas à réussir dans les centres de formation, devaient être formés dans les structures sportives, pour qu'ils deviennent des athlètes (Gabonews, 2010). Près de dix ans après, aucune de ces structures n'a vu le jour et les établissements scolaires sont obligés de supporter la charge de tous ces élèves (qui selon les professeurs ne sont plus stimulés à fournir des efforts). Les enseignants estiment donc que le manque de pression, favorisé par cette décision, serait l'un des facteurs expliquant la démobilisation scolaire des élèves et aussi les effectifs pléthoriques dans un système où les infrastructures font déjà défaut. De jeunes arrivants se retrouvent dans les mêmes classes que des plus vieux. Quentin De Mongaryas (2017), met en exergue cette catégorie d'élèves qui sont là pour faire du chahut, déranger les cours en empêchant ainsi aux nouveaux de se concentrer sur les explications des professeurs. Les conditions d'études à elles seules n'offrent définitivement pas aux élèves la possibilité de prétendre à la réussite ce qui laisse parfois apparaître des comportements souvent dénoncés par les enseignants, notamment le désintérêt de la connaissance. Les enseignants déplorent que l'acquisition des connaissances ne soit plus le facteur qui motive à élève à se rendre en classe. Ces derniers sont davantage intéressés par le seul fait d'être promu (passage en classe supérieure, obtention d'un examen).

Il y a encore un problème, le constat général c'est que les élèves n'apprennent que pour la note, c'est juste pour une circonstance et une fois que le cours est fini ils oublient tout. Alors que la science ce n'est pas ça, c'est une continuité et ils ont toujours un refrain "*Non on n'a jamais vu ça*" (*professeur de Sciences physique, 26 ans d'ancienneté...*).

Il semble alors que certains élèves gabonais sont devenus des partisans du moindre effort : ils ne visent plus l'excellence, la connaissance mais simplement la réalisation de leur but final peu importe le moyen utilisé, comme l'affirme le célèbre adage machiavélique : « La fin justifie les moyens ».

Exemple, celui-là c'est le chef de classe d'une 1<sup>ère</sup> ; le dernier devoir, il n'a pas rendu sa copie et maintenant il m'accuse d'avoir perdu sa copie malheureusement lors de ce devoir je n'avais pas eu le temps de compter le nombre d'élèves et le nombre de copies pour justifier ce zéro. Il était là pendant l'évaluation et il a fait semblant de composer, seulement à la fin il ne m'a pas remis la copie : ils sont tellement nombreux que c'est difficile de surveiller chaque élève ; étant donné qu'il ne comprend pas la matière il use de stratégies pour la valider. (*Professeur de Mathématiques, 15 ans d'ancienneté...*).

Certains même, passent en classe supérieure par des "pistons" (aller gratter la tête chez des enseignants pour obtenir des bonus) après on arrive, les élèves ont du mal à s'exprimer, ils n'arrivent même pas à rédiger une phrase correctement (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté...*).

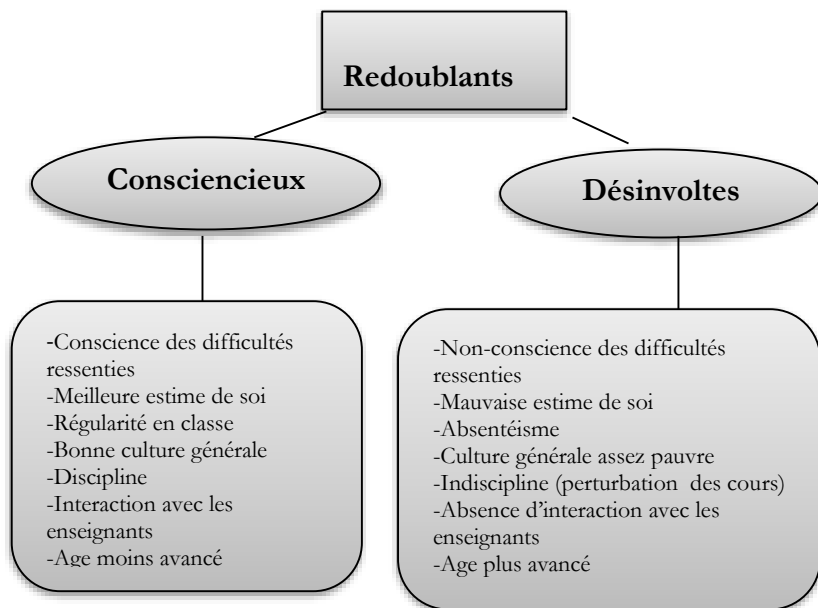
Ces nouvelles pratiques adoptées par les élèves remettent en cause leur véritable niveau de même que le rôle du redoublement. Ainsi, ceux qui doivent réellement redoubler parviennent en classes supérieures (sans combler leurs difficultés antérieures) par des stratégies peu recommandables. Ce facteur pourrait expliquer l'aggravation de difficultés chez certains élèves. Peut-on vraiment s'en étonner alors que le système ne fournit pas aux uns et aux autres des conditions adéquates ? On se retrouve ainsi avec de « faux succès » et de « faux échecs », ce qui ne permet pas aux enseignants d'évaluer le vrai niveau d'acquis des élèves. Bien que les enseignants ne pointent du doigt qu'aux élèves, certains travaux cependant mettent en exergue le rôle des enseignants dans ce processus de démobilitation scolaire. (Demba, 2012), révèle certaines pratiques dénoncées par plusieurs jeunes gabonais, notamment Rodrigue. Il déclare : « *Anjourd'hui pour gagner un concours, pour gagner un examen, il faut corrompre les gens de l'administration et les professeurs. Si tu as déjà fait la corruption, l'enfant peut passer, mais tu as rendu un mauvais service à l'enfant. Demain, après-demain, quand il va se retrouver dans les classes de terminale ou à l'université, il va répéter les classes pendant plusieurs fois, pourquoi ? Parce qu'il ne mérite pas d'être là* ». Ces pratiques constituent l'une des sources de l'échec scolaire.

## II. Identification du profil des élèves redoublants

La majorité des enseignants ont mis en exergue deux types distincts d'élèves redoublants : premièrement ceux qu'ils qualifient de « *redoublants consciencieux* » et secondement ceux qu'ils qualifient de « *redoublants désinvoltes* ». La première catégorie concerne ceux qui ont conscience de leur échec antérieur et qui ont le désir de changer de statut. Ils sont généralement considérés comme des cas de redoublements positifs. À l'instar de cette première catégorie, la seconde concerne ceux qui n'ont absolument pas conscience de leur échec et qui n'ont aucun désir de changer cette situation. Ces redoublants qualifiés de « *négligents* », de « *désinvoltes* » par les enseignants sont considérés comme des cas de redoublements négatifs. Une analyse plus approfondie des caractéristiques de ces deux différents groupes nous aidera à mieux les cerner. Ainsi, tous les élèves qui redoublent ne sont pas nécessairement voués au même destin d'échec. Ceux du premier groupe, « les consciencieux » parviennent souvent à rétablir leur scolarité et à réussir par la suite, comme l'ont démontré certaines recherches (Broccolichi ; 2000 ; Lapointe et al, 2011 ; Berger et Francequin, 2006). Ces études démontrent encore que dans certains cas, les redoublants peuvent aussi passer par les deux phases, c'est-à-dire, être désinvoltes pendant une période et par la suite prendre conscience. On déplore cependant la quasi-inexistence de travaux de recherches catégorisant les différents profils d'élèves redoublants. Les recherches existantes comparent généralement les redoublants et les non-redoublants, et établissent parfois des profils-types de décrocheurs, ce qui n'est pas du tout notre cas (Janosz, 1996 ; Fortin, 1999 ; Potvin, Fortin et Girard, 2006 ; etc). Cette catégorisation est donc une des premières en ce genre au Gabon.

## II.1. Deux (2) types principaux d'élèves redoublants

Schéma : Caractéristiques des élèves multi-redoublants



Les enseignants estiment que ceux qui prennent conscience de leurs lacunes suivent bien souvent le cours pour acquérir des notions et avoir une bonne assise. Cette motivation est générée par le désir d'acquérir des connaissances. Ils ne veulent pas simplement passer en classes supérieures, mais ils veulent le faire en ayant comblé leurs difficultés. C'est pourquoi le professeur de Sciences Economiques et sociales estime que cette catégorie est « la catégorie idéale » parce que l'élève lui-même est conscient de son échec et de la nécessité de se mettre au travail.

Contrairement, les redoublants désinvoltes se distinguent généralement par une attitude très négative en classe et envers les enseignants. Et quand ils font l'effort d'être présent en classe, cette

présence passe inaperçue parce qu'ils ne participent pas au cours. Les enseignants n'hésitent pas à les qualifier de « paresseux » comme le témoignent les propos suivants :

Ils sont là en classe, comme la plupart, ils sont assis, paresseux. Ils ne font rien... j'ai un (élève) en terminale cette année ; il est assis au dernier banc, il ne parle pas (43 ans, professeur d'Histoire-Géographie, 13 ans d'ancienneté, CAPES, LJAHE ».

Certains enseignants vont jusqu'à les considérer comme des ignorants.

Les redoublants ont tendance à marquer leurs tares par leurs réponses. La semaine passée par exemple, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : "Où se trouve Yalta?", un élève me répond que "Yalta se trouve au Sénégal". Un cours qu'on voit depuis le début d'année jusqu'en février, et que font les autres élèves ? Ils se mettent à rire. Je leur ai demandé la raison de leur rire, "quand vous rigolez, c'est pour l'encourager dans sa bêtise ou pour le corriger?". C'est généralement comme ça qu'ils agissent, ils profitent de leur ignorance pour amuser la galerie mais en vrai c'est pour perturber le cours (professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...).

Les travaux de Quentin De Mongaryas (2017) ont permis de comprendre que l'attitude des élèves pendant les cours est souvent influencée par leurs perceptions de l'enseignant. Quand les élèves se sentent ennuyés par le cours, certains vont chahuter ou déranger pour emmerder l'enseignant ou encore juste pour se faire virer du cours. Cette attitude serait le moyen que les élèves trouvent pour se rebeller et exprimer leur mécontentement face à l'autorité des enseignants. Ces conclusions ont été également mises en exergue par Broccolichi (2000). Selon lui, les difficultés des 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. Le rejet de l'école amène donc l'élève à jongler entre le système et l'extérieur. Il ne trouve plus de sens à être à l'école même s'il peut être présent de temps en temps. Selon (Ferreol, 2019), la dévalorisation va entraîner un certain nombre de comportements « a-scolaires » que l'élève en difficultés va adopter : l'isolement pour certains, une montée de l'indiscipline pour d'autres, ou encore l'absentéisme.

### **III. Rapport aux élèves redoublants**

Dans cette partie, il s'agit d'analyser la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves redoublants dans la salle de classe. Le rapport aux enseignants et enseignantes joue un rôle important sur l'attitude des élèves. « *Par ailleurs, la qualité des relations entre élèves et enseignants, outre le fait qu'elle favorise un climat scolaire propice aux apprentissages (motivation, adaptation scolaire) constituerait également un facteur de protection contre l'échec scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés à l'école* » (Fallu et Janosz, 2003, cité Veyrac et Blanc, 2015). Dans leur analyse de la relation professeurs/élèves, elles ont ressorti trois stratégies principales utilisées par les professeurs envers les élèves. La première est la *stratégie de déstabilisation-humiliation* : plusieurs enseignants perçoivent comme une utilité, et une efficacité de dénigrer, railler certains élèves, parce que cela constituerait un instrument de régulation et de gestion de la classe. La seconde est la *stratégie d'instrumentalisation* d'élèves moteurs pour aider d'autres élèves, c'est-à-dire, demander aux élèves qui ont de meilleures capacités d'épauler ceux qui sont en difficultés. La dernière, est la *stratégie de non-prise en charge*, c'est-à-dire renoncer à la prise en charge de l'apprentissage de certains élèves, notamment les absentéistes, les perturbateurs, etc. Quid des enseignants interrogés ?

#### ***III.1. Au niveau du comportement***

Pour aborder les élèves redoublants les enseignants interrogés adoptent généralement des pédagogies différentes en fonction de leur genre. En effet, la majorité des enseignants masculins mettent l'emphase sur la rigueur pour imposer le respect. Certains vont jusqu'à

utiliser des menaces pour maintenir le calme et la discipline pendant les cours.

Les redoublants qui sont vieux perturbent les cours : ils ne veulent pas que les autres apprennent, ils ne veulent pas que les autres réussissent donc ils vont les emmerder et se faire remarquer négativement et comme nous les enseignants, on n'a pas la possibilité de les frapper ni de les chasser définitivement, on essaie de trouver des stratégies pour qu'ils ne dérangent pas la classe. Quand je suis confronté à ces cas, je les remets rapidement à leurs places, d'ailleurs dès le début de l'année quand j'arrive je le mets déjà en garde, je leur dis « *Moi M... je suis ceinture noire 3 damnes de karaté, donc si vous me perturber Je vous règle votre compte à l'extérieur de l'établissement* » on est obligé de partir par des menaces, on fait tout pour les isoler et qu'ils ne perturbent pas vu que c'est nous les enseignants. S'ils persistent à perturber, soit je les mets dehors soit je les mets en quarantaine (*professeur d'Histoire-Géographie, 19 ans d'ancienneté...*).

A l'inverse, on constate que les enseignants femmes sont beaucoup plus douces et compréhensives avec les élèves redoublants : ce qui fait énormément la différence dans la salle de classe et empêche certains écarts de conduite.

Ce qu'on doit faire, c'est d'amener les enfants à mettre l'école en priorité dans leur vie et que peu importe les difficultés qu'ils traversent, ils doivent se dire que c'est l'école qui les sortira de ces difficultés. Il y a par exemple des filles ici que je connais qui ont redoublé deux, trois fois, elles m'appellent même souvent maman : Il y a une qui a fait trois fois la 3<sup>ème</sup> et les autres ont fait deux fois la 3<sup>ème</sup> aujourd'hui elles sont en 1<sup>ère</sup> (*professeur(e) de Français, 9 ans d'ancienneté...*).

Moi je ne rencontre personnellement pas de problème, je ne dirais pas que je suis charismatique mais je me dis quand je rentre dans la salle de classe que ce sont des élèves, des

enfants : je ne m'attarde pas trop sur leur comportement, même si je sais que c'est pour me titiller, je me dis qu'ils veulent juste voir ma capacité à supporter, à les accepter, à les maîtriser (*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

La première chose qu'on constate entre les propos des enseignants et ceux des enseignantes est le langage utilisé. Ces dernières utilisent l'expression « enfants » pour qualifier les élèves. On retrouve dans ces discours une fibre beaucoup plus maternelle et même empathique qui est assez absente chez les hommes. Une analyse du ministère sur les pratiques enseignantes au Niger (MEN, UNICEF, 2019) a mis cette question du genre en exergue. En effet, les résultats ont permis de démontrer que le fait d'être enseigné par une femme augmenterait la probabilité de réussite scolaire. Ainsi, les enseignantes nigériennes ont des indices didactiques plus élevés que les hommes. Il ressort ainsi que le facteur « sexe de l'enseignant » peut avoir un incident sur le rendement scolaire des élèves.

### ***III.2. Au niveau des apprentissages***

Les pages précédentes nous ont permis de comprendre que les effectifs pléthoriques constituent un frein au traitement individualisé des difficultés des élèves. Ces conditions de scolarisation assez difficiles poussent alors les enseignants à adopter une politique de traitement indifférencié des élèves, mettant ainsi tous les élèves (nouveaux et anciens) au même pied d'égalité.

Pendant les cours je ne m'implique pas plus avec les redoublants au détriment des autres : on a tellement d'élèves à gérer qu'on ne peut pas se concentrer sur certains, ça ne va pas aller quand on a des effectifs de 50, 60 voire 70 élèves par classe, c'est compliqué (*professeur de Sciences Economiques, 3 ans d'ancienneté...*).

Au problème des effectifs pléthoriques s'ajoute la non-implication de certains redoublants, qui font une sorte de déni de leur statut. Selon la plupart des enseignants, certains présentent parfois plus de lacunes que les nouveaux, alors qu'ils auraient étudié ces notions



l'année précédente. Les professeurs n'ont donc d'autre choix que de les traiter comme des nouveaux.

On se met nous-mêmes en retard si on s'attarde à demander ce qui a été vu l'année passée car l'élève ne te dira jamais qu'il a déjà vu quelque chose. Moi je prends l'exemple des élèves que j'ai tenu l'année dernière et qui se retrouvent dans la même classe étant encore perdus comme les nouveaux. Pourtant ce sont des préalables qui ont été vus, c'est des notions qu'on a exploitées, pour eux ils n'ont jamais fait ça. C'est pourquoi, on dit que l'enseignement, la pédagogie, c'est la redite  
(*professeur(e) de Français, 15 ans d'ancienneté...*).

L'engagement dans l'action, la répétition des actions, la nécessité de créer des relations viables avec tous les élèves semblent être autant de caractéristiques du travail de ces enseignants. Contrairement à la stratégie 3 de Veyrac et Blanc (2015, cf. p.312), à savoir, *la non-prise en charge de l'apprentissage de certains élèves (absentéistes, perturbateurs, etc.)* on constate que les enseignants interrogés ne laissent pas les redoublants se débrouiller seuls malgré que ces derniers ne démontrent pas tous une grande implication. Ils s'efforcent au contraire de revenir sur les mêmes notions pour offrir à tous, nouveaux et redoublants, les mêmes chances de réussite.

### ***III.3. Au niveau motivationnel***

Pour encourager les redoublants à fournir plus d'efforts, certains enseignants leur prodiguent des conseils. Selon Deslandes (1996) «*Le soutien affectif constitue la variable prédominante de la prédiction dans la réussite scolaire des adolescents* ». Le professeur d'Anglais par exemple nous a expliqué qu'il encourage toujours ses élèves à recommencer tout à zéro. De même, il prend toujours le temps de partager son expérience personnelle à ses différentes classes. Il nous partage ici l'histoire d'une élève qui a changé d'attitude après avoir écouté son témoignage.

J'ai une élève cette année qui passe en 1<sup>ère</sup> : elle ne savait pas qu'elle devait passer en 1<sup>ère</sup> mais j'étais son professeur principal et je ne vous le cache pas, j'ai dû ajouter un petit

point pour qu'elle ait 10 et qu'elle passe en classe supérieure ; et du coup elle a changé complètement. Elle m'a dit "*monsieur vous savez à cause de qui j'ai changé ? à cause de vous*" Elle m'a dit "*parce que vous nous avez fait votre propre témoignage, comment vous mangiez dans les poubelles, les difficultés que vous avez rencontrées toute la classe a pleuré et monsieur j'ai dit que si c'est comme ça, moi aussi je peux réussir*". Alors qu'avant elle blaguait, pendant qu'on était au cours, elle était au portail avec son téléphone, cette année ça a totalement changé. Parfois avec certains élèves, il faut être pédagogue, être attentif, il faut observer : un professeur doit observer certains élèves particulièrement, un petit conseil peut transformer toute une vie... voilà (*professeur d'Allemand et d'Anglais, 20 ans d'ancienneté...*).

Le témoignage de persévérance et de réussite de cet enseignant (en dépit de la grande précarité qui le poussait à se nourrir dans des poubelles) a été un facteur de motivation et de persévérance pour son élève. Ce type d'enseignant est comme un miroir qui permet à l'élève de se projeter vers un meilleur avenir. 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.

## **Discussion**

La question du redoublement occupe encore une place centrale au sein du système éducatif gabonais, tant enseignants et élèves y sont principalement concernés. Comme l'avaient déjà souligné la littérature anglo-saxonne (Jackson, 1975 ; Homes, 1990, etc) et plusieurs recherches en Europe sur les effets du redoublement (Grisay, 1993 ; Crahay, 1996 ; Paul, 1996 ; Caille, 2004, etc) le redoublement apparaît comme une pratique inefficace pour remédier aux difficultés des élèves. Loin d'aider, les dernières réformes ont plutôt contribué à la dégradation du système qui se retrouve enlisé dans une sorte de cercle vicieux : les nombreux redoublements autorisés qui engendrent des effectifs pléthoriques, qui à leur tour favorisent les redoublements

(Nguema Endamne, 2011, Quentin de Mongaryas, 2014). Les enseignants (souvent en sous effectifs) se retrouvent ainsi dans l'incapacité d'aider les élèves, qui à leur tour, se retrouvent ainsi pris au piège dans le système accumulant des années d'études (Nguema Endamne, 2016, Quentin de Mongaryas, 2017 ; Oyane 2023). Cette persévérance, bien qu'elle soit louable, reste cependant à réinterroger en tenant compte des années perdues. Raison pour laquelle de nombreux systèmes plus évolués comme la France ou la Finlande, ont fortement réduit le redoublement. Dès les années 1950, certaines recherches s'intéressaient déjà aux effets du redoublement sur la dépense publique. Dans son analyse sur « les années perdues », Van Vliet (1963) présente les conséquences du retard scolaire sur le plan économique, par une perte d'années-élèves. Il démontre que chaque fois qu'un élève est obligé de redoubler une classe, une année-élève est perdue. Lorsque plusieurs élèves sont concernés, cela constitue une véritable perte économique, qui s'élèverait à près de 900.000 francs par an en France (soit 23 %) du minimum nécessaire. Gary-Bobo et Robin (2014) estiment « qu'aux coûts directs du redoublement en heures d'enseignement s'ajoutent des coûts sociaux (dont des coûts dits d'opportunité). Un coût social important est dû aux retards scolaires : la force de travail du pays est amputée des redoublants ; tous ceux qui redoublent auraient pu travailler plus tôt et donc produire, gagner de l'argent, et cotiser plus tôt. L'adage anglais, "time is money", est tout aussi valable en matière d'éducation qu'au sujet des questions financières ». Si on revient à la situation du Gabon, il ressort alors qu'une véritable évaluation du système doit être effectuée avant l'adoption de toute forme de politique pour éviter des incohérences comme on l'a remarqué avec la loi 21/11. Le redoublement présente plusieurs aspects négatifs notamment au niveau des effectifs de classes, etc. La question des infrastructures scolaires nécessite donc d'être traitée avec rigueur (Mouissy, 2015 ; Endamne, 2016). Au vu du taux de redoublement élevés, le système devrait se doter de nouvelles infrastructures pour accueillir des élèves en difficultés, comme le préconise l'analyse du système de Makaya (2021). De même un réel changement de mentalité reste à préconiser. En effet, le fait que des élèves multi-redoublants qui ont déjà un âge avancé persistent à rester scolariser dans l'enseignement général provient certainement du fait qu'il n'y a pas d'autres alternatives qui puisse leur faire envisager un

meilleur avenir professionnel. Le professeur de Mathématique impute ce tort à une mentalité erronée inculquée par les générations passées, à savoir que la personne respectable est celle qui travaille dans un bureau et que les autres sont inférieures. Il explique : « *Ces vieux redoublants parlent d'endurance : ils disent qu'ils veulent au moins obtenir le baccalauréat pour travailler, aller à la police où autre chose. Ils pensent vraiment qu'il n'y a rien d'autre que la fonction publique... Ils essaient de s'identifier à eux comme ça sonne bien " je pars au bureau" même si on n'a rien dans la tête* ». Déjà en 1986, Zéroulou démontrait que les familles algériennes immigrées en France se mobilisaient pour que leurs enfants réussissent à l'école parce qu'elles ne voyaient pas d'autres moyens de réussir leur vie. La réussite scolaire était pour elles synonyme de réussite sociale. De même, que ce soit Terrail (1990), Thin (1998), Pallaouec (2010), ces différentes recherches ont démontré que les familles populaires investissent l'école comme moyen de changement social. Cette mentalité est encore le propre des familles généralement populaires au Gabon. Il incombe donc à l'état de trouver d'autres alternatives de formation ou d'insertion pour aider ces redoublants à avoir une situation professionnelle stable et ainsi faire des parcours moins long.

## **Conclusion**

L'analyse du point de vue des enseignants a permis de constater que l'état actuel du système éducatif gabonais ne permet pas à ses élèves en difficultés de prétendre à de véritables stratégies de régulation, c'est pourquoi l'emphase mis sur le redoublement apparaît encore comme la seule possibilité d'atténuation des difficultés éprouvées par ces derniers (en leur accordant un temps supplémentaire). Nonobstant les effets négatifs dont il est générateur (effectifs pléthoriques, insuffisance des infrastructures et des enseignants...) ces parcours démontrent qu'on peut bien avoir redoublé 3, 4 fois ou plus sans que cela ne soit une fatalité. Conscient de cette réalité qui caractérise le système éducatif gabonais, les enseignants font de leur mieux pour aider ces élèves multi-redoublants à aspirer à une fin de scolarité réussie bien que tardivement à travers des conseils, des encouragements pratiques, etc.

## Références

- Akoue Marie-Colette** (2007), *Le redoublement des filles dans les classes de 3ème des écoles secondaires de Libreville au Gabon*, Maîtrise en didactique, Québec, Université Laval.
- Bergier Bertrand et Francequin Ginette** (2006), *La revanche scolaire. Des élèves multi redoublants relégués, devenus super diplômés*, Toulouse, 2ème éd. Erès.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude** (1970), *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Broccolichi Sylvain** (2000), *Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture*, VEI Enjeux, n° 122.
- Charlot Bernard** (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot Bernard** (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- 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 et Bernard Marie-Claire** (2018), *Coexistence négative et échec scolaire dans des espaces scolaires d'Afrique francophone : le cas du secondaire au Gabon*. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Ferreol Giles** (2020), *La persévérance scolaire. Expérimentations et dynamiques éducatives*, EME éditions, (Coll. "Proximités sociologie").
- Matari Hermine** (2022), *Quartiers populaires et réussite scolaire des élèves du secondaire au Gabon. Analyse sociologique d'une réussite paradoxale*, edition-efua.acaref.net.
- Merle Pierre** (2004), *Mobilisation et découragement scolaires : L'expérience subjective des élèves*, Education et société, n°13.
- Mosconi Nicole** (2001), *Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?* Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. pp. 97-109;
- N'ngang Edang** (2013), *L'approche par compétences dans les pays en développement : Effets des réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne*, Education, Université de Bourgogne.

**Oyane Mbeng Jessica Falonne** (2023), *La persévérance des bacheliers multi-redoublants au Gabon. Analyse des covariations entre les conditions de scolarisation et la persistance ou la régulation des difficultés*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille.

**Perrenoud Pierre** (1994). *Métier d'élève et sens du travail*, ESF édition, « Coll. "Pédagogie" »

**Quentin Demongaryas Romaric Franck et al** (2014), *L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*. Paris, Harmattan (Coll. « Etudes Africaines »).

**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.

**Unesco**, (2015), *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2015*, Unesco, Paris.

**Unesco**, (2015), *Rapport d'évaluation de l'éducation pour tous au Gabon à l'orée de l'année 2008*.