

L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon

Jean Jacques Demba, Ph.D.

École Normale Supérieure (ÉNS) de Libreville

Résumé

Au Gabon, comme dans plusieurs pays, la question de l'échec scolaire est centrale et comporte des répercussions économiques et sociales importantes. Bien que disposant de compilations statistiques sur la situation, aucune recherche ne s'est intéressée jusqu'à maintenant à éclairer cette question de l'intérieur, soit du point de vue des élèves. D'où le propos de la recherche doctorale que j'ai récemment menée de convier des élèves gabonais du secondaire à livrer leur expérience sur le sujet, par le biais d'entretiens individuels et collectifs. En m'appuyant sur une perspective qui conjugue interactionnisme symbolique et didactique, je me suis plus précisément intéressé au sens qu'ils accordent aux situations et relations ayant marqué leur expérience scolaire. L'analyse de leurs discours a permis de faire ressortir que l'échec scolaire participerait d'un ensemble de médiations dont le rapport aux enseignants et enseignantes et, plus spécifiquement, la « face négative » de ce rapport.

Mots clés

ÉCHEC SCOLAIRE, SOCIODIDACTIQUE, INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE, RAPPORT AU SAVOIR, GABON

Introduction

C'est dans l'après Seconde Guerre mondiale, comme le montre bien Isambert-Jamati (1992), que l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification devient nécessaire pour participer à la vie sociale et espérer un meilleur statut. La question de l'échec scolaire devient alors peu à peu une question vive, un problème social complexe qui préoccupe un nombre croissant et diversifié d'acteurs et d'actrices sociaux (familles, élèves, enseignants, gouvernants, chercheurs et chercheuses, etc.). En Afrique subsaharienne, cette question commence à se poser quelques années après les indépendances¹ (autour des années 1960 pour la plupart des pays de l'Afrique francophone), d'abord au primaire, puis aux autres niveaux d'enseignement qui seront progressivement mis en place (collège, lycée, université). Ainsi, les élèves fréquentant ces

différents niveaux seront nombreux, mais très peu seront diplômés (Mingat & Suchaut, 2000). Des décennies plus tard, cette question est toujours d'actualité, comme en témoignent les travaux d'Akoué (2007) sur le redoublement des filles au Gabon et de Noumba (2008) sur l'abandon scolaire au Cameroun. Toutefois, en s'appuyant sur des données issues de questionnaires ou sur des données secondaires provenant d'organisations nationales et internationales, telles les statistiques, ces recherches ne permettent pas, comme le soulignent d'ailleurs leurs auteurs, de rendre compte des processus (y compris des bifurcations et incidents ou épisodes critiques) ayant pu concourir à la mise en échec de l'expérience scolaire d'un élève. C'est donc en vue de contribuer à une meilleure compréhension de l'échec scolaire que je me suis intéressé, dans ma recherche de doctorat (Demba, 2010), à documenter les points de vue d'élèves gabonais du secondaire sur le sujet, en m'attachant à leur analyse des situations et des événements qui ont marqué leur expérience scolaire.

Dans cet article, je me concentrerai sur deux aspects récurrents dans leurs récits et ayant orienté de façon significative leur expérience, notamment de l'échec, soit les pratiques enseignantes dites déloyales et le contexte relationnel humiliant que l'on peut désigner comme étant la « face négative » du rapport aux enseignants et enseignantes. Auparavant, en vue de situer mon propos, j'esquisse d'abord un portrait de la situation de l'échec scolaire au Gabon, puis je présente brièvement les appuis théoriques et méthodologiques ayant permis de circonscrire mon sujet.

L'échec scolaire au Gabon : une question vive et complexe

Comme dans les autres États africains évoqués plus haut, mais de façon plus marquée, l'échec scolaire est un problème massif et récurrent au Gabon et comporte d'importantes répercussions financières, économiques et sociales.

La massification de l'échec

Comme je l'ai souligné, la question de l'échec scolaire se pose quelques années après l'indépendance du pays obtenue en 1960, touche tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, et prend plusieurs formes. Si l'on se réfère aux critères de l'institution scolaire, cette question se traduit au Gabon par un taux substantiel de redoublement et d'abandon scolaire. Selon les documents consultés², sur 1000 élèves inscrits en première année du primaire³, 19 seulement arrivent en 6^e année sans reprendre de classe, 31 en reprenant une fois l'une des classes du primaire, 39 en reprenant deux fois et le reste, soit 911 élèves, aurait abandonné le système scolaire. Au secondaire, sur 1000 élèves admis en classe de 6^e, 5 obtiennent le bac sept années plus tard sans redoubler, 12 après une reprise de classe, 161 au terme de deux reprises, 11 après trois reprises et le reste, soit 811 élèves, aurait décroché, certains d'entre eux ayant

repris leurs études avant de désertir de nouveau le lycée. Au niveau de l'enseignement supérieur, 40 % d'étudiants reprennent ou triplent la première année avant de décrocher ou de s'orienter dans une autre filière d'études.

L'échec massif aux examens nationaux et dans les facultés rend également compte de l'ampleur de cette question : chaque année, moins de 30 % d'élèves réussissent le concours d'entrée en 6^e qui donne accès au collège. Au secondaire, les taux d'échec aux examens de fin d'études de collège et de lycée dépassent parfois les 80 %. Au supérieur, l'échec est aussi considérable, notamment au premier cycle d'études : entre 63 et 76 % des étudiants et étudiantes des facultés seraient concernés chaque année (ministère de l'Éducation du Gabon, 2006).

Les répercussions financières, économiques et sociales importantes

Une telle massification de l'échec comporte des répercussions financières, économiques et sociales importantes. Ainsi, selon une évaluation statistique nationale, chaque année, un tiers des places serait occupé par des élèves ayant repris leur classe (ministère de l'Éducation du Gabon, 2000). Les conséquences sont lourdes en termes de limitation des capacités d'accueil dans un pays où la population scolaire croît plus rapidement que les structures. Elles sont également lourdes sur le plan financier, le coût de l'échec scolaire étant estimé à 1 400 000 francs CFA par an et par élève dit redoublant (environ 3 500 dollars canadiens), alors que la réussite mobiliserait la moitié de cette somme (ministère de l'Éducation du Gabon, 2000). Comme l'ont aussi observé Kamanzi et Bélanger (2003) dans leur vaste étude en Afrique subsaharienne, l'échec scolaire absorberait ainsi les ressources supplémentaires qui auraient pu servir à accroître le taux de scolarisation.

Par ailleurs, étant donné les taux d'échec importants dans les universités gabonaises, plusieurs élèves, après l'obtention du baccalauréat du secondaire, quittent le pays pour étudier ailleurs, alors que d'autres le font pour cause de formations non offertes par les universités locales, notamment au troisième cycle. Cet exode représente, par toutes les charges qu'il induit (frais de départ et de retour, bourses, etc.), des dépenses supplémentaires pour l'État, en plus de donner lieu à l'émigration de diplômés, les étudiants et les étudiantes, au terme de leurs études, ne revenant pas systématiquement au pays (Idiata, 2006). C'est une situation inquiétante pour un pays comme le Gabon dont la population est de moins de deux millions d'habitants et en partie composée de jeunes; les conséquences directes de cet exode sont, bien sûr, la sous-population mais aussi le risque de dépendre durablement de l'extérieur en matière de diplômés ou de main-d'œuvre dite qualifiée.

S'ajoutent également les drames que vivent les élèves qui échouent : en quittant l'école sans diplôme, plusieurs se retrouveraient dans une situation précaire, voire d'exclusion, ce qui pourrait les amener à subir n'importe quelle exploitation⁴ (Ndembi, 2006). En somme, comme dans les pays occidentaux, la question de l'échec scolaire au Gabon est une question à la fois vive et centrale et comporte, là aussi, des répercussions importantes, particulièrement pour ceux et celles qui sont concernés au premier chef, soit les élèves. Mais comment comprendre, dans le cas du Gabon, un tel phénomène qui perdure ?

Aperçu des recherches sur la question au Gabon

Peu de recherches ont tenté d'éclairer la question de l'échec scolaire au Gabon. J'en ai repéré deux, soit la recherche de maîtrise d'Ognaligui (1999) ainsi que celle de doctorat d'Akoué (2007).

Selon Ognaligui (1999), la question de l'échec scolaire au Gabon a un lien avec l'organisation de l'école, les parents d'élèves et la relation pédagogique. C'est ce que suggère son enquête auprès d'enseignants et enseignantes du primaire à l'égard des causes de l'échec scolaire au Gabon. L'analyse des données recueillies au moyen d'un questionnaire distribué à 75 enseignants et enseignantes gabonais des écoles primaires révélerait, selon elle, que ceux-ci attribuent l'échec scolaire d'abord aux dimensions scolaires (effectif pléthorique dans les classes, absence de manuels scolaires ou encore piètre qualité et inadaptation des manuels existants, manque de tables-bancs, contenu trop chargé des programmes d'études, etc.), puis au milieu social de l'élève (manque de suivi à la maison, absence des frères et des sœurs qui ont réussi, pauvreté des parents, coût élevé des effets scolaires, etc.) et, enfin, aux élèves eux-mêmes (absentéisme, manque d'effort, etc.). Seule une minorité d'enseignants et d'enseignantes associe une part de cet échec à l'absentéisme et au manque de motivation des enseignants et des enseignantes mêmes. Notons que le questionnaire ne comportait aucune question ouverte et ne permettait donc pas aux personnes répondantes d'exprimer largement leur point de vue.

Par ailleurs, l'échec scolaire des filles, notamment leur redoublement, serait un problème important dans les systèmes d'éducation des pays africains tel le Gabon. C'est l'hypothèse qu'a cherché à vérifier Akoué (2007) dans une recherche effectuée à Libreville auprès d'élèves de 3^e du secondaire. Dans cette perspective, elle a examiné 1 710 dossiers scolaires d'élèves de 3^e (982 dossiers de filles et 728 de garçons) de 20 établissements secondaires au cours de l'année 2001-2002 en vue de « décrire le taux d'échec scolaire dans les classes de 3^e », puis de « comparer les taux d'échec selon le genre de l'élève » (p. 127). Elle a également administré des questionnaires auprès de 400 filles de 3^e de ces mêmes établissements scolaires afin « d'identifier les facteurs

prédictifs de l'échec scolaire des filles dans les classes de 3^e » (p. 127). Comme dans l'étude d'Ognaligui (1999), les enquêtées devaient se prononcer sur les causes suggérées par la chercheuse. À partir d'une analyse statistique de ces données, l'auteure montre d'une part que sur 1 710 dossiers d'élèves examinés, 863 élèves, soit 50,5%, auraient repris la classe de 3^e. Le pourcentage d'échec des filles serait de 49,95 contre 51,24% pour les garçons, ce qui, souligne l'auteure, ne constitue pas une différence significative au niveau du genre, ce qu'a aussi observé Noumba (2008) au Cameroun pour ce qui est de l'abandon scolaire.

D'autre part, l'analyse des « facteurs prédictifs de l'échec scolaire », notamment chez les filles, montre que l'échec serait associé à l'âge et aux expériences de redoublement : « les filles les plus susceptibles de redoubler leur classe de 3^e sont celles qui sont âgées de 16 à 18 ans, de 19 ans et plus et celles qui ont au moins redoublé une classe antérieure » (p. 129). Enfin, dans sa méthode d'approche et ses techniques de production de données, cette recherche est comparable à celles déjà évoquées de Noumba (2008) et d'Ognaligui (1999), en ce sens qu'elle nous renseigne sur les taux d'échec scolaire et fait ressortir l'âge de l'élève ainsi que ses expériences de redoublement comme des dimensions en cause. Cependant, elle rend peu compte du « phénomène vécu » ou des différents aspects en jeu qui expliqueraient l'échec des élèves. C'est d'ailleurs l'une des limites de l'étude que souligne Akoué qui, à l'instar de Duru-Bellat (2002), suggère le recours à des approches qualitatives afin de mieux comprendre les situations d'échec vécues par les acteurs et actrices concernés.

Au total, si on dispose d'un portrait quantitatif de l'échec scolaire au Gabon selon des indicateurs relativement classiques (redoublement, abandon, échec aux examens, liaison du phénomène à diverses composantes individuelles, matérielles, socioéconomiques, etc.), on ne sait guère ce qu'il en est de la dimension subjective de cet échec, c'est-à-dire de l'analyse qu'en font les acteurs et actrices concernés, soit les élèves. Quel sens donnent-ils au fait d'aller à l'école et de poursuivre des études, à ce qu'on y apprend, aux réussites mais aussi aux difficultés qu'ils rencontrent durant leurs parcours, voire aux situations d'échec? C'est là, comme je l'ai indiqué plus haut, le propos de la recherche doctorale que j'ai récemment menée afin d'examiner le sens de cet échec à partir de ce qu'en disent les élèves gabonais du secondaire.

Le choix d'une perspective sociodidactique pour éclairer la question

Pour circonscrire ce propos de recherche, je me suis appuyé, dans la foulée de Johsua et Lahire (1999), sur une perspective qui peut être dite sociodidactique, en ce qu'elle éclaire la question de l'échec scolaire en puisant à la fois à

l'interactionnisme symbolique, plus particulièrement aux travaux de Becker (1998) et de Perrenoud (1994), et à la problématique du rapport au savoir développée par Charlot, Bautier et Rochex (1992). Il s'agit d'une perspective émergente qui permet d'accroître la diversité des niveaux d'analyse possibles en vue de mieux comprendre cette question, en mettant de l'avant, comme je le précise dans ce qui suit, la question du sens en éducation, le point de vue des personnes concernées, soit les élèves, la reconnaissance de leur compétence, la prise en compte de leur expérience (scolaire), ainsi qu'une lecture en positif des situations d'échec. Il s'agit également d'une perspective qui implique une méthodologie particulière puisqu'elle s'intéresse à l'analyse que font les personnes de leur expérience et, donc, à la parole individuelle.

Une perspective conjuguant interactionnisme symbolique et rapport au savoir

L'interactionnisme symbolique et la problématique du rapport au savoir mettent en relief, chacune à sa façon, la question du sens, question centrale pour comprendre « de l'intérieur » aussi bien les enjeux de la vie quotidienne, par exemple, que ceux qui traversent le travail scolaire, étant entendu que le sens de ce travail, comme le souligne Perrenoud (1994), n'est pas seulement lié au sens des savoirs. Il est aussi et peut-être plus lié au sens que revêtent la relation, la tâche et, plus globalement, la situation. Plusieurs dimensions seraient donc en jeu dans ce qui incite un enfant à travailler, à vouloir réussir à l'école, comme le formulent Charlot et al. (1992). D'où l'intérêt d'une perspective sociodidactique pour éclairer ces multiples sens ou cette dimension symbolique du travail scolaire et comprendre comment les relations ou interactions et les significations supposées partagées peuvent formater le rapport aux activités de la classe mais aussi les relations avec les autres.

Par ailleurs, en optant pour un regard « de l'intérieur », c'est-à-dire en ne s'intéressant pas aux déterminismes sociaux habituels, cette perspective se distingue des perspectives de type macrosociologique. En effet, tout en ayant permis de mettre en lumière le jeu des positions sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ces perspectives tendent à faire, et j'emprunte à Charlot (1997), une « lecture en négatif » de l'échec scolaire, en se centrant sur les seuls écarts ou lacunes : par exemple, l'échec scolaire tiendrait au fait que les élèves viennent d'une classe défavorisée et participent d'une culture qui n'est pas la culture lettrée ou la culture dominante de l'école. Or, en s'attachant à l'expérience de l'élève, à sa définition et interprétation des situations, du monde, et à son activité, c'est une lecture en positif de l'échec scolaire que propose la perspective sociodidactique, c'est-à-dire une lecture qui s'intéresse à ce qu'il sait et à ce qu'il a acquis. Il s'agit donc d'une lecture compréhensive qui envisage l'élève non pas comme un être générique, abstrait, universel⁵,

mais comme un être social et singulier, et qui lui reconnaît, pour emprunter à l'interactionnisme symbolique, la capacité d'accomplir des choses, de définir sa « carrière » au sens de Becker (1998), ou son « métier », au sens de Perrenoud (1994), et ce, dans le jeu des interactions, dans le jeu, comme le formulent Dubet et Martucelli (1996), « des relations aux autres et des rapports sociaux » (p. 14). En ce sens, cette lecture s'éloigne des jugements, des sentences, de la réification et cherche à comprendre ce qui se passe chez un élève dit en échec ou en réussite scolaire (Charlot, 2005).

Cette lecture en positif permet également de comprendre les réussites scolaires « paradoxales » parce qu'étant le fait d'élèves de familles populaires et, inversement, les échecs scolaires « paradoxaux » parce qu'étant le fait d'élèves de familles aisées, l'hypothèse étant que, même si l'élève participe d'un groupe social donné, sa scolarité est une histoire propre, particulière, et ce sont les rencontres, les événements malheureux ou heureux qui lui confèrent cette singularité.

En somme, les conditions socioculturelles ne s'exercent pas de manière passive et déterministe sur les jeunes mais résultent d'une construction que la notion de « rapport à » implique et invite à examiner. En d'autres mots, le destin scolaire d'un jeune n'est pas tant déterminé. On n'est pas sûr de la façon dont il ou elle va gérer, au cours de son histoire personnelle, les situations et les événements qu'il rencontre. De même, on n'est pas sûr de la façon dont l'école, en tant que lieu, ensemble de situations et d'acteurs et actrices, peut l'aider à y faire face. Autrement dit, lorsqu'on adopte une perspective sociodidactique et la lecture en positif qu'elle propose de l'échec scolaire, celui-ci, tout comme la réussite scolaire, apparaît comme le résultat d'une construction étroitement liée à l'histoire tant individuelle que collective, celle-ci s'articulant sur l'histoire d'une famille, d'une classe, d'une école, d'une société, etc.

Une perspective impliquant une méthodologie engagée et participative

Une telle façon d'appréhender l'expérience scolaire implique une méthodologie particulière, puisque c'est alors la parole individuelle, la parole de l'intérieur, si je peux dire, qui nous intéresse. Dans cette optique, j'ai fait usage de deux outils d'enquête, soit les récits de vie de douze élèves du secondaire ayant vécu différentes expériences scolaires (trois ayant décroché, huit en échec et fréquentant l'école et une en réussite) et les entrevues collectives générées auprès de deux groupes de cinq et six élèves, soit un total de onze élèves (neuf en échec et fréquentant l'école et deux en réussite)⁶. J'ai utilisé un canevas d'entretien comportant des questions dont les formulations telles que « J'aimerais que tu me dises... », « Qu'est-ce que... » ou « Comment... » ont été empruntées à Blanchet et Gotman (2006) ainsi qu'à Charlot (1999) et

retenues car elles donnent plus de marge à l'enquêté pour se raconter. À ces questions, s'y sont ajoutées les relances liées à la dynamique d'un dialogue. Les questions ont été groupées selon les dimensions que j'ai définies dans mon cadre conceptuel (par exemple, le rapport à l'école, à l'apprentissage, etc.).

Ces deux outils d'enquête constituent un moyen à la fois pour appréhender les situations sociales et pour construire ou co-construire des savoirs et du sens. En effet, comme le soulignent Kerbrat-Orecchioni (2005) et Salazar Orvig (2003), toute interaction, tout échange ou tout discours dialogique, à l'instar du récit qui met en scène un narrateur et un narrataire, est toujours marqué socialement, comme l'illustre notamment le recours au jargon de la culture des élèves ou du cadre dans lequel ils apprennent, comme on le verra dans cet article. C'est ainsi, selon Goffman, que les situations dialogiques peuvent faire ressortir le bagage de chaque participant, ses expériences antérieures, mais aussi ses présupposés culturels.

Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants, ou tout du moins avec des participants du même type; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées (Winkin, 1988, p. 197).

Par ailleurs, dans cette perspective dialogique, la construction conjointe du sens est centrale. Selon Brassac (2001), les formes langagières de la conversation sont fondées sur le postulat selon lequel lorsqu'un énoncé est produit par un des locuteurs, il est traité par l'auditeur. Ce dernier, par son interprétation en acte, propose au locuteur d'entendre cet acte. Au troisième tour de parole, le locuteur initial confirme ou invalide cette proposition. Ainsi, conclut Brassac, « c'est le couple des interactants qui, conjointement, donne du sens aux énoncés [...] proférés dans l'interaction. Le sens est co-construit, il n'est le fait ni du locuteur, ni de l'auditeur mais de la relation. Le sens émerge dans l'entre-deux » (p. 4), comme l'illustre cet exemple d'une conversation avec l'une des jeunes que j'ai rencontrée :

Christiana : Il y a ceux qui trichent, qui ont des épreuves, on ne sait pas comment ils font pour avoir les épreuves, qui travaillent déjà leurs épreuves à la maison la veille et qui viennent avec le carreau. Vous savez déjà ce que c'est que le carreau, non?

Chercheur : Non, c'est quoi le carreau?

Christiana : Le carreau c'est la pompe, c'est l'épreuve composée par le ministère et son corrigé. Donc, quand le ministère compose l'épreuve, ils ont forcément le corrigé pour que les enseignants

puissent avoir quelque chose pour corriger les copies. Certaines personnes, comme on dit, ont les longs bras. Ils arrivent, je ne sais pas comment, à avoir l'épreuve et son corrigé. Ils donnent à qui ils veulent ou ils vendent. Les enfants prennent le corrigé, ils le mémorisent pour ceux qui sont intelligents et, pour ceux qui sont bêtes comme des ânes, eux, ils prennent le corrigé, ils mettent dans les poches et ils partent avec ça [...] donc quand ils viennent, ils se font attraper en classe et la police les prend. Cette année, il y a eu des fuites et on a coincé les gens partout. Ça fait que beaucoup d'élèves gâchent leurs études (Demba, 2010, p. 244-245).

Voici clairement ce que j'aimerais montrer : le premier extrait de Christiana est porteur d'un potentiel de sens; la réaction du chercheur est une proposition d'actualisation d'un des éléments de ce potentiel. Si cet élément a un sens, celui-ci est en suspens et il est à chercher dans la suite de l'interaction : la réponse de Christiana permet de saisir ce qu'elle entend par « carreau ». Autrement dit, comme le souligne Salazar Orvig (2003), le dialogue comme lieu de rencontre de paroles constitue aussi un lieu de construction ou de co-construction des savoirs sociaux. Chaque locuteur ou interactant étant porteur d'un certain bagage (social, idéologique, culturel, discursif, etc.), c'est dans sa confrontation aux paroles de l'autre qu'il est amené à le reconstruire, à le négocier et donc à dire ce qu'il n'aurait jamais peut-être pas dit tout seul.

Enfin, cet intérêt pour les acteurs et actrices du terrain et, plus spécifiquement, pour leurs points de vue est plus courant dans l'interactionnisme symbolique. En effet, selon Coulon (2002), qui a écrit un ouvrage sur cette tradition de recherche, pour comprendre un phénomène ou « les mondes particuliers » des individus, il faut leur donner l'occasion de s'exprimer, de décrire par eux-mêmes leur vie quotidienne, leur pratique, leur manière d'analyser le monde qui les entoure, d'autant plus que, par la description qu'ils font de leur monde, poursuit Coulon, ces individus deviennent des sujets réflexifs du monde dans lequel ils vivent. Autrement dit, le chercheur a devant lui non pas seulement des « sujets empiriques » qui livrent une information intéressante pour sa recherche, mais aussi des « sujets analytiques » qui montrent comment ils analysent leur vie quotidienne afin de lui donner sens et de prendre des décisions, en fonction des contextes, en fonction de leur définition des situations, ce qui, on en conviendra, est primordial au regard de ma question de recherche.

La notion de « définition des situations » est essentielle pour comprendre le statut qu'on accorde ici à la parole des gens, comme le soulignent Demazière et Dubar (2004). En effet, les propos des gens représentent des éléments de langage, des mots qui constituent l'expression de ce qu'ils vivent ou ont vécu, leur point de vue sur une situation, sur « le monde » qui est « leur monde » et qu'ils définissent, interprètent à leur manière. Reste que ce point de vue, comme le dit Chanfrault-Duchet (1987), « ne fournit pas “clefs en main” les concepts et les théories permettant d'appréhender [...] le fonctionnement du dialogue » (p. 23). Autrement dit, il est à éclairer afin de lui donner sens par rapport à l'objet d'étude.

Dans cette optique et dans la foulée du cadre conceptuel sociodidactique qui a orienté ce travail, j'ai tenté de rendre compte du sens que chaque élève confère à son expérience en faisant de mon point de vue, en tant qu'analyste, « un point de vue sur un point de vue » (Bourdieu, 1993, p. 925) et, plus encore, un point de vue compréhensif, c'est-à-dire, pour reprendre de nouveau Bourdieu (1993), « ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre » (p. 7). J'ai ainsi pris en compte l'examen des thèmes mais aussi des caractéristiques linguistiques du discours et du lieu social dans lequel celui-ci est produit (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Maingueneau, 1998), en m'intéressant aux discours rapportés, aux proverbes utilisés par certains élèves pour rendre compte de certaines situations de leur expérience, aux implicites du discours ou aux dits autrement, telles les formes et façons de parler propres aux élèves gabonais (Pambou, 2003). Je me suis aussi intéressé à la singularité du sujet, comme une donnée pertinente pour la question étudiée, ainsi qu'au jeu de la relation entre lui et le groupe, voire la société, comme le souligne Chanfrault-Duchet (1987) :

Le récit de vie devrait permettre de rendre compte des modes de vie *comme du vécu, de la relation entre praxis individuelle/collective et changement sociohistorique*, de saisir et d'analyser comment est perçu, senti, vécu et *théorisé* dans un récit, le rapport symbolique qui, par le biais du jeu identitaire, relie l'individu au groupe, à la communauté et plus largement, à la société (p. 12).

C'est aussi dans cette perspective qu'il m'a paru pertinent, après l'étape de transcription des corpus oraux, d'effectuer une analyse des récits selon un découpage en deux volets qui permet ce mouvement du singulier au collectif. Le premier volet, axé sur la singularité, a consisté en une thématisation de chacun des douze récits obtenus et le second, axé sur les traits communs, en un croisement de ces thématisations. Quant aux entrevues de groupe, leur analyse

a été guidée par la justification même de leur réalisation : vont-ils dans le même sens que ce que l'on observe dans les récits? Y apprend-on autre chose? En définitive, ce travail de croisement des points de vue a permis de repérer les aspects singuliers des récits, mais aussi de relever un air de ressemblance, dont celui qui fait l'objet de ce texte, soit le rapport aux enseignants et enseignantes et, plus spécifiquement, la « face négative » de ce rapport.

La « face négative » du rapport aux enseignants et enseignantes

Le rapport aux enseignants et enseignantes joue un rôle important dans le parcours scolaire d'un jeune. Comme le montrent les travaux de Charlot (1999), de Merle (2005), de Perrenoud (1994), et comme ma recherche le suggère également, 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. Par exemple, au cours de ses travaux, Charlot (1999) 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 professorales. Dans les récits d'élèves que j'ai rencontrés, lorsqu'ils relatent leur expérience scolaire et s'attardent sur leur rapport aux enseignants et enseignantes, c'est davantage la « face négative » de ce rapport qui ressort, c'est-à-dire un rapport qui prendrait forme sur un fond d'injustice et d'humiliation.

Une expérience scolaire sous l'emprise de pratiques enseignantes déloyales

Selon Merle (2006), l'évaluation ou la notation serait l'une des routines du travail scolaire fortement influencées par ce qu'il nomme des « biais de notation » dont beaucoup seraient préjudiciables aux élèves. S'appuyant sur un ensemble de recherches réalisées sur ce sujet en France depuis plus de 70 ans, il a ainsi montré que des biais liés au contexte de scolarisation (par exemple, l'effet établissement) mais aussi aux caractéristiques scolaires et sociales des jeunes pouvaient formater l'évaluation scolaire. Par exemple, l'attitude coopérative du jeune en classe aurait des effets positifs sur la notation, de même que son appartenance sociale à une famille aisée. Par contre, une apparence physique peu attrayante ou un statut de redoublant aurait l'effet inverse, ce qui soulève la question de la justice des notes mais aussi celle de la mobilisation scolaire : comme le souligne Merle, « si les élèves pensent que leurs notes ne récompensent pas leur travail de façon juste, la motivation dégringole » (p. 57). En d'autres termes, comme l'a aussi montré Charlot (1999), la mobilisation des élèves à l'école pourrait être « cassée », entravée, voire se transformer en démobilitation, à la suite de « pratiques enseignantes au

mieux maladroites au pire déontologiquement inacceptables, voire illégales » (p. 155), telles celles qui consistent à dominer les élèves, à attenter à leur dignité.

Dans ma recherche, peu d'élèves ont évoqué les pratiques d'évaluation conformes au règlement de leur lycée ou collège. Au contraire, dans leurs récits (soit 9 sur 12 et en majorité d'élèves dits en échec), ils font plutôt état de pratiques enseignantes déloyales, similaires à celles relatées par Merle et par Charlot, avec quelques variantes locales, comme on le verra dans les paragraphes qui suivent.

Les jeunes évoquent une expérience scolaire fréquemment sous l'emprise de pratiques enseignantes déloyales, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Selon plusieurs récits, ils seraient confrontés à des évaluations inopinées, à des évaluations qui auraient pour objectif d'établir (ou de rétablir) la domination de l'enseignant sur les élèves et de faire régner l'ordre dans la classe en les menaçant de diminuer leur moyenne, comme l'illustrent ces propos de Stéphane et de Stevana⁷ :

Stéphane : Vous venez un lundi, vous voyez sur le tableau d'affichage, c'est écrit : « Telle Seconde a devoir de telle discipline ce soir ». Donc cela ne donne pas aux élèves le temps d'aller travailler sur cette discipline-là. Bon, moi qu'est-ce que je faisais ? Comme on est obligé de faire ce devoir, je vais chercher à travailler avec les autres en classe. [...] Si vous ne le faites pas, c'est un zéro que vous récoltez (Demba, 2010, p. 239).

Stevana : À chaque fin de trimestre, on ne sait pas qui aura la moyenne, quel est le professeur qui viendra vous dire : « De toutes les façons, je vous enlève les points à la moyenne », parce qu'on est des inconscients à son cours. « Je vais vous enlever des points si vous ne restez pas tranquilles, je vous enlève des points à la moyenne, pas à la note, mais à la moyenne », et ça, franchement, ça stresse... (Demba, 2010, p. 242).

En plus d'enlever des points à la moyenne, les jeunes soulignent que les enseignants et enseignantes auraient aussi recours aux évaluations pour « châtier ». Dans cette perspective, l'évaluation présenterait peu de liens avec ce qui a été étudié en classe ou, encore, porterait sur ce qui est plus complexe, comme le souligne Freddy :

Quand vous faites du désordre, par exemple du bruit en classe, certains professeurs ne cherchent pas les meneurs, ils vous disent qu'ils vont sanctionner toute la classe. Ils [...] vous donnent ce que vous n'avez pas vu. [...] C'est que vous avez fait des travaux

pendant le cours, vous avez travaillé et vous voyez que le niveau du devoir qu'il vous donne maintenant est nettement plus élevé que celui pour lequel vous avez travaillé en classe (Demba, 2010, p. 242-243).

Les jeunes évoquent également la discrimination sociale et ethnique, les enfants issus de familles moins nanties ou appartenant à une ethnie différente de celle du professeur obtenant des notes qui ne récompensent pas leur travail de façon juste. Ils soulignent aussi le harcèlement sexuel ou les « moyennes sexuellement transmissibles ». Par exemple, dans l'extrait qui suit, Christiana dit avoir été victime de cette pratique, notamment de la part d'enseignants qui s'étaient entendus pour ce faire. Elle a ainsi dû travailler davantage dans d'autres disciplines pour compenser les moins bonnes notes obtenues dans les cours donnés par les enseignants en question⁸ :

Certains professeurs maintenant se mettent à harceler les élèves, ça cause des problèmes. Certains élèves ne viennent plus à l'école parce que le prof harcèle, parce que le prof met des mauvaises notes, parce que j'ai refusé de sortir avec le prof, il me casse au niveau de sa matière. Il s'entend avec d'autres profs, surtout ses amis, ce sont surtout les hommes parce que les femmes, elles ne sont pas comme ça. Une fois il s'est entendu avec eux, ils commencent à me casser les notes pour que je vienne les supplier et, là, ils vont te demander de sortir avec eux. Moi je ne veux pas faire ce genre de choses, je suis donc obligée de rester chez moi, à la maison. Des fois, je ne viens plus à l'école, je reste à la maison ou bien je sèche leurs cours. Quand c'est leurs cours, je suis dehors, quand c'est les cours des autres, je rentre. Il faut donc travailler fort chez les autres pour pouvoir passer (Demba, 2010, p. 243-244).

Une autre pratique déloyale évoquée par Christiana (propos déjà cités) et Wilfride (voir ci-après) est celle du « carreau »⁹. Elle consiste à obtenir à l'avance (« d'un prof? », questionne Wilfride) les épreuves d'examens officiels et leurs corrigés et à les donner à ses proches ou à les échanger moyennant une somme d'argent. Les élèves qui seraient ainsi en possession des épreuves et des corrigés les mémoriseraient ou encore prendraient le risque de les apporter dans leurs poches le jour de l'examen. C'est, selon Christiana, ce dernier groupe d'élèves qui se ferait prendre par les examinateurs et les cas de fraudes seraient nombreux cette année. C'est également ce que soutient Wilfride. En effet, selon elle, plusieurs élèves auraient été arrêtés lors de son examen de brevet d'études du premier cycle (BEPC). Par ailleurs, ces deux élèves, qui disent se démarquer

de cette pratique, s'interrogent sur les raisons de son existence, sur ses auteurs et sur ses répercussions, notamment sur les élèves. Ainsi, ceux et celles qui seraient impliqués « gâcheraient leurs études », puisqu'ils seraient privés d'examens officiels pendant plusieurs années :

Wilfride : Le carreau, c'est connaître avant l'examen ce qui va arriver, connaître les sujets et même les corrigés. Et des fois tu te dis : « Mais pourquoi ça existe? » Il y a des gens qui ont été attrapés avec des sujets d'examen, on attrape des élèves, déjà mon année de BEPC, on a attrapé plein d'élèves. Ils n'ont pas le droit de repasser l'examen pendant je ne sais pas combien d'années. Mais tu te dis : « Ça sort d'où? C'est un prof qui a donné? Pourquoi il a donné? Parce qu'on l'a payé? » (Demba, 2010, p. 244-245).

Dans la même veine, Rodrigue souligne qu'il existerait des pratiques de corruption aux examens de BEPC et de baccalauréat. Il suffirait, selon lui, de payer auprès des « gens de l'administration et des professeurs » une somme de 150 000 francs CFA (environ 375 dollars canadiens) pour obtenir le premier examen et de 200 000 à 300 000 francs (environ 500 à 750 dollars canadiens) pour le second. Cette pratique, poursuit-il, serait « fréquente » et constituerait l'une des sources de l'échec scolaire, notamment des redoublements de classe :

Rodrigue : Il y a aussi la corruption. Pour ceux qui passent le bac, il faut amener 200 à 300 mille pour payer le bac. Il faut amener 150 mille pour payer le BEPC. Ça devient fréquent aujourd'hui, alors qu'auparavant, ce n'était pas ça. Aujourd'hui pour gagner un concours, pour gagner un examen, il faut corrompre les gens de l'administration et les professeurs. Si tu as déjà fait la corruption, l'enfant peut passer, mais tu as rendu un mauvais service à l'enfant. Demain, après demain, quand il va se retrouver dans les classes de terminale ou à l'université, il va répéter les classes pendant plusieurs fois, pourquoi? Parce qu'il ne mérite pas d'être là (Demba, 2010, p. 245).

En plus de la corruption, les élèves évoquent l'octroi des mêmes moyennes d'un trimestre à l'autre. Mais il y a plus. Les professeurs s'arrangeraient pour donner « de mauvais cours », c'est-à-dire des « cours difficiles à comprendre », afin de contraindre les élèves à prendre des cours payants de rattrapage. C'est à ces cours payants qu'ils expliqueraient mieux les leçons et prépareraient les élèves à faire des évaluations. Ainsi, ceux et celles qui se retrouveraient dans ces cours seraient favorisés, comme le souligne Freddy :

Les professeurs s'arrangent pour que les cours qu'ils donnent soient mauvais, très difficiles à comprendre. [...] Donc, les élèves sont obligés d'aller vers eux pour leur demander des cours de rattrapage. Et c'est à ces cours qu'ils vous expliquent bien, qu'ils vous donnent des exercices, qu'ils les corrigent et, quand ils vous donnent le devoir en classe, vous n'avez plus de problèmes. Mais ceux qui ne peuvent pas payer ces cours ont de mauvaises notes au devoir (Demba, 2010, p. 247).

Selon les récits, très peu d'élèves parviennent à contourner ces pratiques et cela les aurait affectés de diverses façons. Par exemple, ces pratiques auraient poussé Christiana, comme on l'a vu, à travailler davantage dans d'autres disciplines scolaires pour compenser les basses notes obtenues dans les disciplines où elle aurait refusé les avances sexuelles; elles auraient contribué à la décision de Rodrigue d'abandonner ses études secondaires et à la démobilisation de Sylvie dans une discipline scolaire (l'histoire-géographie); elles auraient été l'une des sources de la « contre-performance » de Freddy en 1^{re} et en terminale; elles seraient la source de relation conflictuelle entre Rachel et son professeur de français en classe de 3^e, etc.

Un contexte relationnel qui fait « perdre la face » en tant qu'élève mais aussi en tant que personne

Les élèves soulignent qu'ils ne peuvent exprimer leur opinion en classe au risque d'être insultés ou d'être humiliés. Ils ne seraient pas traités comme des gens qui doivent poser des questions, mais comme des gens qui n'ont rien compris et qui devraient être dans la classe inférieure. Leurs points de vue n'ont pas droit de cité car le professeur aurait toujours raison, comme l'illustre cet extrait de Tommy où il relate une situation d'épreuves du bac blanc (examen de préparation au bac) sans lien avec ce que les élèves ont étudié en classe. Les plaintes de ces derniers provoquent la furie verbale du prof (« Fermez vos sales gueules, de toutes les façons, vous allez traiter ces sujets ») qui est de plus soutenu par le responsable d'établissement, c'est-à-dire le proviseur. Certains élèves comprennent que leur marge de manœuvre dans cette situation est mince : ils n'ont d'autre choix que de traiter les sujets. Quant aux autres qui ont tenté d'opposer une résistance, leur sort n'aurait pas été plus enviable : « Ils ont eu des zéros dans ce devoir, ils ont été pénalisés ». La conclusion que Tommy tire de cette expérience reflète bien ce rapport vertical entre prof et élève et, surtout, le déni des droits de l'élève dans le système d'enseignement gabonais : « Donc, on ne peut vraiment rien faire face aux professeurs, ce sont eux qui ont le dernier mot. »

Tommy : Au bac blanc, on nous a donné des sujets sur ce qu'on n'a pas vu. En histoire-géo, c'était sur les derniers chapitres de la guerre froide et de l'UE [Union européenne]. Tous les élèves ont voulu se plaindre, mais le prof a dit : « Fermez vos sales gueules, de toutes les façons, vous allez traiter ces sujets ». Quand il a terminé de nous parler comme ça, le provo [proviseur] est venu : « Pourquoi il y a tant de bruit ici? » On lui a expliqué, mais quand il nous a répondu, c'est comme si lui et le prof se sont entendus : « Vous allez me traiter ces sujets, sinon c'est zéro et vous allez être pénalisés dans vos bulletins. » À la fin, certains ont traité les sujets et les autres n'ont rien fait. Ils ont eu des zéros dans ce devoir, ils ont été pénalisés. [...] Donc, on ne peut vraiment rien faire face aux professeurs, ce sont eux qui ont le dernier mot (Demba, 2010, p. 303).

En somme, les élèves n'ont pas à apprendre à questionner, à délibérer, à fournir des raisons pour des conduites ou à justifier leurs actions. Autrement dit, l'école serait un lieu où les règles des rencontres sociales ne sont pas respectées : l'élève humilié perd la « face » (Goffman, 1974), au point, comme le montrent bien aussi les travaux de Merle (2005), « qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, son image de soi, sa place dans l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis d'elle » (p. 21). L'école apparaîtrait ainsi, dans certains cas, comme une entreprise de destruction, l'élève humilié peinant à y retourner ou décidant carrément d'abandonner : « je m'efforçais d'aller à l'école » (Claudia), « ça ne sert à rien d'aller de nouveau [à l'école], je reste à la maison » (Hélène), « je ne peux plus; je vais maintenant faire de petits concours pour travailler » (Rodrigue), « quand tu vois que tu n'avances plus, tu te dis : “Bien, moi je suis bête de nature, je ne peux rien faire.” » (Rachel), « franchement parlant, moi je trouve que l'école c'est une perte de temps » (Rémy), etc.

Par ailleurs, en les humiliant, l'école les expose au regard et au jugement des autres, les stigmatise au sein du groupe en quelque sorte, ce qui les écarterait symboliquement du groupe et cette marginalisation serait, selon Merle (2005), l'une des sanctions les plus lourdes qu'on infligerait à un élève. Ainsi, humiliée par ses condisciples et ses enseignants et enseignantes, du fait d'être mal vêtue et de n'avoir pas souvent les manuels demandés et autres fournitures scolaires, Christiana se serait peu mobilisée à l'école, notamment au primaire. C'est aussi le cas de Rachel dont les exclusions répétées du cours d'anglais, parce que n'ayant pas de manuel, et les injures de certains professeurs, telles « vous ne foutez rien, vous êtes des bons à rien » ou « si tu n'arrives pas à apprendre, c'est parce que tu es bête, tu n'as rien dans la tête »

ou encore « toi tu as écrit telle bêtise... », auraient participé à ses expériences d'échec tant au primaire qu'au secondaire, ainsi qu'à sa démobilisation dans certaines disciplines du secondaire tels le français, les mathématiques et l'anglais. On peut aussi souligner cette expérience (racontée par Lino en entrevue de groupe) d'une élève de terminale qui voulait des explications sur certains aspects du cours de mathématiques et qui aurait été humiliée en classe par le professeur, ce qui l'aurait conduite à désertier les cours de cette discipline :

Lino : En 1^{re}, on était au cours de maths, il y a eu une élève qui avait questionné le prof sur un sujet, et le professeur a dit : « Moi à ta place je devais fermer la bouche. Tu n'as pas honte de poser des questions sur des choses vues dans les classes antérieures? Tu fais quoi ici? » Toute la classe était silencieuse. L'élève était vraiment démoralisée, vraiment dépassée, elle pleurait parce qu'elle ne s'attendait pas à ça, elle s'attendait à recevoir une explication. Après ça, on ne la voyait plus aux autres cours de maths (Demba, 2010, p. 304).

Conclusion

Nous avons vu que la question de l'échec scolaire peut être éclairée à partir du sens que l'élève construit dans son rapport aux enseignants et enseignantes. Cette construction de sens est « sous contraintes », diverses médiations étant en jeu parmi lesquelles les pratiques enseignantes déloyales et humiliantes. Ces pratiques posent le problème du respect de la personne de l'élève, de ses droits, mais également de la justice à l'école. Comme le souligne Derouet (1992), la justice procède de l'égalité de traitement, de la reconnaissance et du respect des droits. On conviendra aisément, pour reprendre Dubet (2006), « qu'une école qui battrait les élèves en échec, qui les humilierait, ne serait certainement pas une école juste » (p. 38). Cela pose également ici le problème de la conception de l'éducation. En effet, le recours à l'injure et à diverses autres pratiques humiliantes s'apparente à une forme de « dressage », d'éducation autoritaire ou de « style cognitif » similaire, selon Lange, Zoungrana et Yaro (2006), à celui en cours dans des écoles coraniques, mais aussi dans « des espaces informels de l'apprentissage » ou de ceux de certaines familles africaines, ce qui constituerait autant de freins à l'émancipation des élèves, à leur réussite scolaire. En définitive, comme l'a montré Merle (2005) dans son enquête auprès de futurs enseignants et enseignantes français relatant leur difficile parcours d'élève et les violences symboliques qui l'ont marqué, il semble que l'école gabonaise, éprouvée par les jeunes que j'ai rencontrés, soit un espace de non-droit, un lieu où la socialisation serait peu démocratique. Il semble

également que la « forme scolaire », héritée de la colonisation (Marchand, 1971), participe à cette façon d'envisager l'éducation en privilégiant une pédagogie de la distance et de l'imposition qui permet, comme le dit si bien Vincent (1980), d'obtenir « des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir » (p. 24). Par là, cette recherche contribue à montrer, dans la foulée de Dennis et Martin (2005), que l'interactionnisme symbolique et la problématique du rapport au savoir ne minimisent pas le poids des rapports de domination qui peuvent avoir cours dans les institutions ou à l'école et participer à l'échec scolaire. Par ailleurs, les scénarios méthodologiques élaborés (les récits d'expérience et les entretiens de groupe) sont les plus courants dans la perspective convoquée, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique (Bernard, 2008; Bertaux, 1976; Morrissette, 2009). Ils ont permis non seulement d'obtenir des données qualitatives nécessaires à cette étude, mais aussi de montrer que les élèves, loin d'être des « idiots culturels », sont au contraire des actrices et des acteurs « compétents », selon l'expression de Giddens (1987), c'est-à-dire capables de s'exprimer, de rationaliser leur expérience scolaire et les situations d'échec qu'ils ont vécues. Pour emprunter à l'interactionnisme symbolique, notamment à Trottier (C. Trottier, communication personnelle, 7 mai 2010), ils ont fait la preuve qu'ils peuvent très bien analyser les situations et, en quelque sorte, proposer une critique de l'école, en l'occurrence l'école gabonaise.

Notes

¹ L'échec scolaire ne se pose pas comme une question vive du temps de la colonisation du fait, selon Ognaligui (1999), de la formation des jeunes en fonction des besoins de l'administration coloniale (aides et employés de bureau pour l'administration, commis pour les maisons de commerce, etc.), formation se résumant à la maîtrise des « outils intellectuels élémentaires de la culture occidentale, en particulier la langue et le calcul; tout juste l'indispensable pour devenir un bon exécutant » (p. 6).

² Il s'agit des rapports de fin d'année des établissements scolaires. Les organes du ministère de l'Éducation sont chargés d'en faire le bilan annuel pour chaque cycle d'enseignement et certaines statistiques présentées dans le texte sont, effectivement, issues de ces bilans. D'autres statistiques proviennent également de rapports ou comptes rendus de forums sur la question, tels le compte rendu des États généraux du baccalauréat (1998), le rapport des Journées nationales de réflexion sur le redoublement (2000), le rapport général du Conseil national de l'enseignement primaire et secondaire (2006). Certaines données sont aussi disponibles sur le site de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil, celui-ci ayant contribué à la formation des inspecteurs pédagogiques gabonais du secondaire (voir : <http://www.creteil.iufm.fr/sites-de-formation/site-du-2nd-degre-scientifique-et->

technologique/vitrine-des-savoir-faire/partenariats/gabon). Voir aussi les sites des médias gabonais, par exemple, le site de *Gabonews* qui reflète le point de vue du gouvernement (<http://www.gabonews.ga>) ou celui d'*Infoplus Gabon* et de *Gaboneco* qui font plutôt du journalisme d'investigation (<http://www.infosplusgabon.com> et <http://www.gaboneco.com>).

³ Le système éducatif gabonais est calqué sur le modèle français et comprend trois niveaux d'enseignement. Le premier, l'enseignement primaire, conduit au terme de six années d'études au certificat d'études primaires (CEP) et au concours d'entrée en 6^e. Le deuxième, l'enseignement secondaire, est composé de deux cycles. D'une part, le collège qui est un cycle court de quatre années d'études (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) sanctionnées par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) et, d'autre part, le lycée appelé cycle long de sept ans d'études qui, en plus des niveaux du premier cycle, comprend la 2^e, la 1^{re} et la terminale qui conduisent l'élève à l'obtention du diplôme de baccalauréat (bac), qui permet, entre autres, l'entrée à l'université. Enfin, le troisième niveau est celui de l'enseignement supérieur dispensé à l'université ou dans les grandes Écoles.

⁴ Il convient de nuancer cette affirmation, car les élèves ayant abandonné l'école sans diplôme demeurent toujours, comme le souligne Trottier, des acteurs et des actrices sociaux capables de « mobiliser des ressources de leur réseau de relations et d'explorer d'autres voies d'épanouissement, sinon de réussite » (C. Trottier, communication personnelle, 7 mai 2010). Les cas de Rodrigue et d'Hélène sont exemplaires (voir Demba, 2010).

⁵ C'est d'ailleurs l'un des reproches récurrents qu'on fait à la didactique dans sa version traditionnelle, c'est-à-dire la construction d'un élève générique, abstrait, universel, qui n'est ni fille, ni garçon, ni blanc, ni noir, etc. (Johsua & Lahire, 1999). En d'autres termes, la didactique occulterait des questions dont la perspective sociodidactique aurait montré en quelque sorte le caractère incontournable. On peut penser ici à l'interactionnisme symbolique qui, en mettant en relief les capacités des acteurs et des actrices sociaux à définir les situations dans lesquelles ils sont insérés, a permis de comprendre de l'intérieur les problèmes qu'ils vivent.

⁶ Le nombre de participants ici n'est pas en contradiction avec mes options de recherche, notamment avec les méthodes qualitatives retenues. Il n'y a pas de recommandation consensuelle à ce sujet. Comme le souligne Savoie-Zajc (1996, 2007), je m'appuie sur la notion de « point de saturation » dans le sens de la diversification des enquêtés mais aussi de la redondance des propos.

⁷ On remarquera que dans les propos de Stevana ainsi que ceux d'autres élèves cités dans le texte, le terme professeur est employé pour désigner l'enseignant ou l'enseignante du secondaire et non le titre qualifiant, pour leurs travaux et leurs enseignements, certains enseignants et enseignantes, notamment de l'université.

⁸ Dans le système d'enseignement secondaire en question, c'est la moyenne de l'ensemble des disciplines d'au moins 10 sur 20 qui permet le passage de l'élève en classe supérieure. L'élève peut donc compenser les moins bonnes notes obtenues dans une discipline scolaire par de bonnes notes obtenues dans les autres disciplines; une des manières de survivre à l'école ou de surmonter « la puissance du pouvoir professoral ».

⁹ Répandue au secondaire, voire à l'université (Bounguendza, 2008), cette pratique renvoie à un quadrillage que l'on met sur le modèle à reproduire, comme la feuille de corrigé d'une épreuve scolaire ou académique.

Références

- Akoué, M.- C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^e des écoles secondaires de Libreville au Gabon* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Becker, H. S. (1998). Rencontre avec Howard Becker. Propos recueillis par S. Allemand. *Sciences humaines*, 89, 38-41.
- Bernard, M.- C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec / Université Paris-Descartes, Paris.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Bounguendza, E. D. (2008). *Dictionnaire des gabonismes*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Brassac, C. (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité. *Langages*, 144, 39-57.
- Chanfrault-Duchet, M. F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 11-28.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.- Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Dennis, A., & Martin, P. J. (2005). Symbolic interactionism and the concept of power. *The British Journal of Sociology*, 56(2), 191-213.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle, & D. Meuret (Éds), *Améliorer l'école* (pp. 37-49). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit
- Idiata, F. D. (2006). *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Le cas du Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social ». Dans B. Pierrehumbert (Éd.), *Textes de base en pédagogie. L'échec à l'école : échec de l'école?* (pp. 27-42). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Kamanzi, P. C., & Bélanger, P. W. (2003). Les redoublements dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : problèmes et stratégies. Dans F. Larose (Éd.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (pp. 40-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lange, M.- F., Zoungrana, C. M., & Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. Dans D. Dabiré (Éd.), *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours* (pp. 1053-1067). Dakar : INED.
- Maingueneau, D. (1998). Les tendances françaises en analyse du discours. Compte rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka (Japon). Repéré à <http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>
- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Revue canadienne des études africaines*, 5(3), 349-358.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2006). À quoi servent les notes? *Sciences humaines, Hors-série spécial*, 5, 56-59.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (1998). *Compte rendu des États généraux du baccalauréat*. Libreville : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2000). *Rapport des journées nationales de réflexion sur le redoublement*. Libreville : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2006). *Rapport général du Conseil national de l'enseignement primaire et secondaire*. Libreville : Le Ministère.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Ndembi, D. L. (2006). *Le travail des enfants en Afrique subsaharienne. Le cas du Bénin, du Gabon et du Togo*. Paris : L'Harmattan.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 1(22), 37-62.
- Ognaligui, H. (1999). *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

- Pambou, J.- A. (2003). Transposition didactique et prépositions en français langue seconde au Gabon. *Iboogha*, 7, 95-110.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Salazar Orvig, A. (2003). Éléments de sémiologie discursive. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences sociales* (pp. 270-295). Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Rubrique « Saturation ». Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 204). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors série*, 5, 99-111.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Les Presses Universitaires de Lyon.
- Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes. Erving Goffman*. Paris : Seuil & Minuit.

Jean Jacques Demba est enseignant de didactique de l'histoire et de la géographie au Département des sciences humaines et sociales de l'École Normale Supérieure (ÉNS) de Libreville au Gabon. Il est chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, Université Laval), de même que membre du Groupe interdisciplinaire de recherches interactionnistes (GIRI, Canada) et du Groupe de recherche en sciences humaines et sociales (GRSHS, ÉNS). Ancien enseignant d'histoire et de géographie au secondaire, ancien conseiller pédagogique, docteur en didactique, ses projets de recherche portent notamment sur l'échec scolaire – thématique « chaude » au Gabon et en Afrique francophone au regard de son caractère massif et de ses répercussions économiques et sociales importantes – en prenant appui sur une perspective dite sociodidactique, c'est-à-dire conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir). Il s'intéresse aussi aux questions plus spécifiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, telles les questions de controverses, de catégorisation et de classification.