UNE ETUDE DES DETERMINISMES A LA BASE DE L'ECHEC SCOLAIRE LE CAS DES PAYS DU TIERS MONDE(1)

M. P. K. Nzunga

Abstract

Fare has been established as a major issue, in primary and secondary schools within the Third World countries. This work sets out to reveal the possible determinants of this phenomenon. A comparison between performance in the rural areas and the urban areas has produced a lot of data on the determinants of school failure and repetition. The researcher seeks to establish the link between failure and the level of intelligence of the learners, the language of instruction, the financial status of the family and the culture of origin. The researcher hopes that by so doing, it would be easier to find a practical and efficient solution, to this problem, which is a great stumbling block in the Third World countries.

Constattion Generales Sur L'echec Scolaire

Bien évidemment, le phénomène de l'échec scolaire n'est pas spécifique aux pays en Voie de Développement. Loin s'en faut. Nous nous sommes proposés, toutefois, de limiter notre étude aux causes réels, qui soutendent celui-ci, dans les pays du Tiers Monde. Le dicton *“Charité bien ordonnée commence chez soi”* exige. Définissez ce que vous entendez par Pays du Tiers Monde. Pourquoi ne pas parler seulement du Kenya parce que vous ne traitez pas de tous les pays que vous appelez du Tiers Monde ?

La Courbe de Gauss Comme Outil D'illustration(2)

1. Afrique, les pays de l'Amerique Latine, l'Asie
2. La situation linguistique au Kenya : l'importance du choix et du statut des langues dans le développement intégral, M. P. K. Nzunga, Toulouse, 1993, p.179.

La Figure 1, courbe N, constitue un bon exemple de la courbe, que les statisticiens appellent une «courbe Normale» ou «courbe de Gauss». Pour les statisticiens, une distribution (de la courbe Normale de Gauss) traduit l'effet global, de plusieurs événements indépendants, telles les notes d'un effectif scolaire, au cours de plusieurs années. Avec la fréquence des valeurs de ces événements (ou la fréquence des pourcentages, dans le cas échéant) on obtient une Figure de ce type.

Depuis 1981 jusqu'à 2014, la presse kenyane faisait une analyse détaillée de la performance de chaque école, dans chacun des districts Kenyans. L'examen de ces résultats révèle un échec généralisé à tous les niveaux, comme l'atteste la Figure ci-dessus. Constituez les paragraphes. Dans votre texte presque chaque phrase est un paragraphe alors que celui-ci devait contenir une idée complète exprimée dans plus de 4,5,...10 phrases. On voit (sur cette Figure, courbe N) que la variation est parlante. Les valeurs (ou les pourcentages, dans le cas échéant) fluctuent autour d'une valeur moyenne (= mode), qui est la plus fréquemment observée. La fréquence des valeurs (ou des pourcentages), situées de part et d'autre de la

moyenne (ou l'étendue de la dispersion) décroît symétriquement, au fur et à mesure qu'on s'éloigne du mode.

Nous nous sommes servis des résultats de l'examen **KCSE(3)** (de la période 2003-2013), pour tracer les courbes **P** et **C**. La courbe **P** représente les résultats de l'Anglais en tant que matière. Comme nous voyons sur la Figure, cette courbe ne correspond guère à la courbe de la distribution idéale **N**.

Tout d'abord, la majorité des candidats n'atteignent même pas la note moyenne (la note moyenne = le mode = 50%). Ensuite, le nombre de candidats avec des notes basses dépasse (largement) celui des candidats avec des notes particulièrement élevées. Comment interpréter cette variation de la courbe **P** par rapport à la courbe idéale **N**? Elle traduit (tout simplement), un grand échec de candidats à l'examen national de l'Anglais (en tant que matière). Etant donné qu'à l'exception de Kiswahili and the le Français, les écoliers Kenyans se servent de l'Anglais comme langue véhiculaire, on ne saurait s'étonner de constater que l'échec scolaire se généralise à toutes les matières offertes à ce niveau (comme l'atteste la courbe **C**). Remarquons toutefois que cet échec scolaire ne se manifeste pas, d'une manière homogène dans toutes les régions du pays.

L'échec occasionne un redoublement dans la quasi totalité des écoles primaires et secondaires. Ce phénomène accroît le budget du Ministère de l'Education, car (cela va sans dire), les étudiants qui redoublent viennent augmenter le nombre d'enfants dans chaque classe. En effet, l'échec scolaire, et le redoublement, au Kenya, constituent une perte énorme d'argent chaque année.

Les Causes Généralement Evoquées Par Les Educateurs Et Les Specialistes(4)

Les causes évoquées, par les spécialistes, sont nombreuses, dont:

- (i) Beaucoup de difficultés sur le plan linguistique,
- (ii) Manque d'enseignants à tous les niveaux du système,
- (iii) Qualification de base des enseignants
- (iv) Salaires bas et peu de prestige dont
- (v) jouit la profession d'enseignants,
- (vi) Manque de locaux et de matériel
- (vii) scolaire, notamment à la campagne, où réside encore une bonne partie de la population kenyanne.

D'évidence les écoliers Kenyans sont des représentants de groupes socio-économiques différents, et présentent une configuration intellectuelle différente. Nous avons remarqué que, si on rapporte les résultats (de toutes les écoles Kenyans, aux épreuves des examens nationaux) aux niveaux socio-économiques / inter-culturels des Districts, on constatera que la performance est meilleure dans les écoles sub-urbaines, et pire à la campagne: (notamment dans la région sémi-désertique).

En effet si quelques-unes des écoles à meilleure performance (dont les écoles privées) se trouvent dans les villes, notre enquête a révélé que la performance moyenne des Districts urbains est inférieure à celle des Districts sub-urbains. C'est ainsi qu'on obtient l'ordre hiérarchique : écoles sub-urbaines, écoles urbaines et, enfin, écoles campagnardes. Ceci renvoie aux bouleversements socio-économiques, socio-culturels, plus ou moins profonds, dans les pays du tiers monde (dus aux changements socio-politiques, socio-économiques, interculturels), à l'émergence des catégories sociales, jadis inconues, et à une lutte perpétuelle entre celles-ci.

Au vu du drame que vivent ces écoliers (Figure 1), on ne peut s'empêcher de conclure à l'existence d'un déterminisme rigoureux, régissant à la fois le développement cognitif et, par extension, la performance académique. De nombreuses études attestent que cette situation catastrophique n'est pas spécifique au Kenya. Il s'agit d'un phénomène généralisé, dans les pays du Tiers Monde.

C'est pourquoi nous entendons faire une analyse approfondie, de chacun des éléments concernés, en vue de comprendre dans qu'elles circonstances ils favorisent, ou entravent, la réussite scolaire.

Dans Quelles Circonstances Est-Ce Que Le Niveau Socio-Economique Favorise Ou Entrave La Réussite Scolaire ?

D'évidence les écoliers Kenyans sont issus de groupes socio-économiques différents, et présentent une structure intellectuelle différente, selon l'origine socio-économique. Si on rapporte les résultats (de toutes les écoles Kenyans, aux épreuves des examens nationaux) aux niveaux socio-économiques des districts.

Comme nous avons vu plus haut, il semble y avoir un lien étroit entre le niveau socio-économique et le développement cognitif. Si le niveau socio-économique intervient dans l'évolution cognitive de l'enfant, l'identification d'un «*seuil socio-économique*» de celui-ci s'avère indispensable. Par «*seuil du niveau socio-économique*» nous entendons le niveau, dont le franchissement se traduit en variation brusque, des handicaps de l'élève, lui permettant ainsi d'améliorer sa performance scolaire. Ce terme ne devrait pas être confondu avec «*Le Niveau Seuil*» (de CREDIF) dans l'apprentissage des langues étrangères. Cependant les chercheurs, dans les sociétés occidentales (qui sont fortement stratifiées), s'accordent pour affirmer que ce niveau seuil est relatif, et extrêmement difficile à déterminer avec précision.

Cette affirmation s'avère tout aussi vraie, quant aux pays du Tiers monde (tel le Kenya), dans lesquels les réalités sociales sont radicalement différentes, de celles des pays industriellement avancés. C'est au-dessous de ce minimum de bien-être matériel que se situe le drame, pour les enfants issus des bidonvilles, dont le manque est tout à la fois économique, affectif, intellectuel et moral. Ainsi peut-on dire que le facteur économique crée une condition cruciale, de l'échec scolaire, quand l'enfant évolue au-dessous du seuil économique (qu'on peut également appeler «*seuil de la misère*»).

Les Déterminants Socio-Culturels

Selon certains chercheurs dont Bernstein (1975), Berger et Benjamin (1964), à niveaux Socio-économiques égaux (et toutes choses égales par ailleurs), ce sont les différences socio-culturelles qui interviennent, pour déterminer les chances de réussite scolaire. Les facteurs culturels méritent donc une attention particulière.

Rappelons que selon les linguistes, la langue et la culture sont inséparables. Remarquons aussi qu'au Kenya, les langues véhiculaires, sont des langues autochtones (Kiswahili, dans les régions urbaines; langues locales, à la campagne), pendant les trois premières années de scolarité. On constate, néanmoins, une «*stagnation*», et même une «*régression*», des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, dès qu'ils commencent l'apprentissage de l'Anglais. Plus que l'attitude négative de leur milieu, vis-à-vis de la langue Anglaise, pour la plupart des élèves issus de milieux défavorisés, il s'agit d'une confrontation brutale, avec

un monde qui leur est totalement étranger. D'où la «*stagnation*», voire la «*régression*», qu'ils accusent, du point de vue de leur développement mental.

Au contraire de ces enfants issus de cette catégorie sociale défavorisée, l'école ne devient entièrement gratifiante, pour les enfants issus de milieux sociaux aisés, qu'au moment où on commence l'utilisation de l'Anglais, comme langue véhiculaire. Pour les catégories socio-culturelles favorisées, la conformité du milieu scolaire au milieu familial, depuis la troisième année scolaire, n'est pas seulement d'ordre linguistique. Elle est surtout d'ordre culturel. Il s'agit d'une conformité qui se réfère à une certaine vision du monde.

A notre avis, l'explication la plus plausible, de cette divergence de réactions des enfants devant l'école, réside dans le rôle et le statut, dont jouissent la langue et la culture anglaises, dans chacun de ces deux types de milieux. De nombreux travaux (des psychologues et des psychiatres) ont montré combien cet «*univers de base*» conditionne le futur épanouissement de l'enfant.

Ainsi à Q.I. égal et toutes choses égales par ailleurs (degré de bilinguisme, niveau socio-économique, motivation...), le niveau socio-culturel intervient, pour déterminer les chances d'accès à l'instruction organisée par l'Etat, aussi bien que les chances de réussite scolaire. En effet quand l'opposition entre le milieu familial et le milieu scolaire est si radicale, l'acculturation revêt toutes les formes possibles de conflits, de rejet, voire d'alienation. Tôt ou tard, on est obligé de choisir, donc de juger. Les jugements sur ces deux cultures, dont il faut s'accommoder (petit à petit, simultanément), s'avèrent très difficiles à faire.

La Crise De L'appartenance Socio-Culturelle

Les schémas culturels, proposés aux élèves biculturels, ne sont pas les seuls éléments en jeu. Au fond, ce sont les sociétés qu'ils représentent, la famille élargie (à laquelle on appartient par naissance), la première éducation dans le milieu familial, ..., qu'il faut remettre, sans cesse, en question. D'où **la crise** de l'appartenance socio-culturelle.

La Repartition De La Societe Kenyane Actuelle En Categories Socio-Culturelles

La colonisation du Kenya, et son industrialisation partielle ont entraîné le bouleversement des institutions traditionnelles et ont engendré une multitude de nouvelles catégories socio-culturelles. Dans un tel contexte, le niveau d'alphabétisation des individus, et l'opposition ville / campagne, restent les seuls critères de discrimination fiable, (entre le niveau culturel, de type moderne, et le niveau culturel, de type traditionnel).

Ceci permet de distinguer cinq types socio-culturels, qui correspondent chacun à un type de formation particulier: niveau d'instruction, nombre de diplômes, ... Chacun de ces types socio-culturels correspond aussi à un mode de vie également caractéristique: qualité de la résidence, type et nombre de voitures, attitudes et comportements linguistiques, nature d'activités culturelles.

La Categorie Socio-Culturelle Du Type (Te)

Ce type de culture regroupe les autochtones les plus tenaces de la tradition ethnique. Les individus de cette couche sociale participent presque exclusivement, de la culture ethnique.

Ce sont, le plus souvent, des analphabètes, qui ne parlent que leur langue ethnique. On ne saurait donc s'étonner s'ils se montrent peu favorable, à l'utilisation de toute autre langue, et «*hostiles*» à tout changement, qui puisse entraîner la modification des mœurs ethniques.

Il s'agit généralement de campagnards, de ceux qui habitent des régions les plus éloignées des centres urbains. Les membres de cette catégorie culturelle (sorciers, magiciens, devins, membres de confréries diverses ...), s'efforcent de sauvegarder, tant bien que mal, les traditions et la langue ethniques.

La Catégorie Socio-Culturelle Du Type (Dig)

Tout en étant principalement monolingues, les membres de cette couche sociale pratiquent parfois une espèce de diglossie (langue ethnique / Kiswahili). Ainsi au sein de ce type de communauté, on utilise la langue ethnique (à l'oral), pour toutes les communications quotidiennes. Le Kiswahili est réservé aux communications à caractère savant ou nationaliste; et à la communication inter-ethnique. Il s'agit, le plus souvent, des rassemblements politiques, des messes, des cérémonies religieuses etc.

Ces individus se montrent moins tenaces, à l'égard de l'utilisation de la langue ethnique, et de la conservation des traditions / mœurs ethniques. Tout en restant plus ou moins fidèles à leurs traditions / mœurs ethniques, ils tolèrent mieux l'évolution des mœurs et l'occidentalisation de leurs enfants, que les membres du type culturel (TE). Ainsi, ils sont moins hostile à l'apprentissage des langues étrangères.

La Catégorie Socio-Culturelle Du Type (DIG + MOD)

Les membres de cette couche sociale, tout en participant de la culture moderne, gardent et valorisent leurs coutumes et leurs traditions ethniques. Ils font usage de la langue ethnique, dans la communication intra-ethnique, et du Kiswahili dans la communication inter-ethnique. Les individus de cette catégorie culturelle sont soit semi-illétrés (grâce à l'autodidaxie, à l'alphabétisation des adultes, à une instruction de quelques années de l'école primaire ...), soit, (tout au plus) des diplômés de l'école primaire.

Quoique ne parlant que mal l'Anglais, les membres de cette catégorie sociale saisissent tout occasion, de parler cette «*langue de grande classe*», dans le but de se distinguer des campagnards, et de montrer qu'ils ne sont quand même pas illétrés. Il s'agit des habitants des régions sub-urbaines (en général), ou des gens en provenance des régions plus lointaines. Les membres de cette couche sociale se sont déplacés vers les centres sub-urbains et urbains, dans l'espoir d'y trouver un emploi, dans le secteur moderne.

Il s'avère indispensable de signaler que, par rapport aux catégories culturelles (TE) et (DIG), cette couche sociale est particulièrement ouverte aux changements culturels, occasionnés par la colonisation et l'occidentalisation partielle, de certains aspects de la vie contemporaine, au Kenya. Elle demeure toutefois plus traditionnelle que moderne. Il s'agit d'une catégorie socio-culturelle qui est très favorable à l'apprentissage, non seulement de l'Anglais, mais également d'autres langues non Kenyanes (le Français, l'Allemand, l'Arabe, ...).

La Catégorie Socio-Culturelle Du Type (DIG = MOD)

Les membres de ce type de catégorie socio-culturelle sont des individus de formation dite «*équilibrée*». Ils sont censés être à l'aise dans les deux cultures en présence. Tous les diplômés des niveaux scolaires supérieurs, ainsi que ceux du niveau primaire sont, généralement, rangés dans cette catégorie culturelle. Il s'agit, le plus souvent, des habitants des grandes cités et des centres urbains. Les membres de cette

catégories ne sont pas seulement favorables à l'apprentissage des langues non Kenyanes – ils ont les moyens de s'en payer.

La Catégorie Socio-Culturelle Du Type (MOD + DIG)

Pour des raisons diverses et complexes, les membres de cette catégorie culturelle participent principalement à la culture moderne. Il s'agit donc d'un type culturel largement déséquilibré, extrêmement en faveur du modernisme. Les membres de cette couche sociale sont les descendants des familles installées, depuis longtemps, dans les régions urbaines (deuxième, troisième, génération). Ils ne vont que rarement à la campagne. C'est cette couche sociale qui constitue l'élite de la société kényane, qui détient le pouvoir économique et politique.

Certains membres de cette catégorie culturelle vont jusqu'à interdire à leurs enfants, dès leur jeune âge, de participer à des coutumes ethniques. D'autres obligent leurs enfants à ne parler que l'Anglais au foyer. Cette catégorie sociale est très favorable à l'apprentissage, non seulement de l'Anglais, mais également d'autres langues non Kenyanes, tel le Français, l'Allemand, etc.

Il s'agit d'une catégorie sociale qui connaît, mieux que les autres couches sociales, les bénéfices conférés par la maîtrise d'une langue étrangère. Il y en a même qui font des sacrifices énormes, pour envoyer leurs enfants à des écoles spéciales, construite exprès pour les enfants des expatriés. Les enfants de cette élite sociale ont aussi la possibilité d'aller faire des études supérieures à l'étranger. Tout cela se fait dans le but d'améliorer les chances de trouver un emploi, dans les meilleures entreprises dans le pays.

De ce fait, la plupart de ces gens parlent mal leur langue ethnique. Certains «*n'en parlent pas du tout*». Ceux-ci sont désignés par l'expression Kiswahili (péjorative) «*mkosa kabila*» (= *individu sans langue ethnique*). La vaste majorité de ces individus évoluent donc dans un contexte très favorable à l'occidentalisation.

Le comportement linguistique de cet élite sociale mène à l'acquisition précoce de l'Anglais, par leur progéniture et, à long terme, à la perte de la langue maternelle. De plus, pour se distinguer de la masse populaire, ils utilisent un Anglais très «*soigné*» (*Queen's English*).

Cet exposé, sur les catégories socio-culturelles, est loin de définir tous les niveaux socio-culturels de la société Kényane, puisqu'à l'intérieur de chaque catégorie ainsi définie, on peut distinguer des sous-catégories. Il s'agit donc des catégories majeures, dont les membres se reconnaissent presque instinctivement.

En Guise De Conclusion

Les phénomènes que nous nous sommes proposés d'analyser sont si complexes que seule une méthodologie fondée sur la variation des angles d'observation, des sujets (dans les contextes appropriés), et l'analyse minutieuse des données recueillies, permettraient de circonscrire chaque phénomène. Les manifestations de surface ne permettent toujours pas de dire, catégoriquement, quel phénomène se trouve à leur origine. Ainsi il arrive souvent qu'on impute, à tort, certains effets des niveaux socio-économique et socio-culturel, au seul phénomène du bilinguisme.

Nous espérons, toutefois, que notre démarche permettra de cerner (avec une précision accrue), les déterminants, à la base de l'échec scolaire au Kenya et, par extension, dans les pays du Tiers Monde.

Références

- Bamgose, A. (1976). Enseignement et Langue Maternelle en Afrique Occidentale, UNESCO, Paris. Suivez ce modèle partout.
- Beauvois, J. L. (1981). et Chiglione R., L'Homme et son Langage ; Attitudes et Enjeux Sociaux, Coll. « Psychologie d'Aujourd'hui », PUF, Paris.
- Berg-Schloser, D. (1986). Tradition and Change in Kenya: A Comparative Analysis of Seven Major Ethnic Groups, Munichen.
- Bernstein, B. (1986). Langage et Classes Sociales, Code Socio-linguistique et Contrôl Social, Minuit, Paris.
- Brooks-Gun, J. & Markman L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. The Future of Children.
- Burstal, C. (1973). « Attitudes Towards Foreign Language Learning in early adolescence », in Conference on Language in the space between English and Foreign Languages at the School, CILT, Reports and Papers No. 10, Manchester.
- Charpentier, J. M. (1982). « Quand et où Parler de Bilinguisme et de Diglossie? In La Linguistique, Vol. 18, Fasc 1, Paris.
- Chavkin, N. F. & Williams D. L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In: Chavkin N. F., editor. Families and schools in a pluralistic society. Albany, NY: SUNY Press; p. 73–83.
- Clark, R. (1983). Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail. Chicago: University of Chicago Press.
- Clement, R., & et Kruidenier, B. G. (1976). Echelles d'Attitudes et de Motivation reliées à l'Apprentissage de l'Anglais Langue Seconde, Canadian Modern Language Review, Québec.
- Confemen (1986). Promotion et Intégration des Langues Nationales dans les Systèmes Educatifs, Champion, Paris.
- Damien E. & Soraya N. S., (2012) (ed.) Interculturalité et transfert, Berlin, Duncker & Humblot, Beiträge zur Politischen Wissenschaft 174. ISBN 978-3-428-13774-9.
- Henderson A.T. & Mapp K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis, Austin, TX.
- Hill N. E., Castellino D. R., Lansford JE, Nowlin P., Dodge K.A., Bates J.E. & Pettit G.S. (2004). Parentacademic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. Child Development.
- Hous M. et Bole-Richard R. (1977). L'Intégration des Langues Africaines dans une Politique d'Enseignement, UNESCO, Paris.
- Demorgon J., Will E. & Carpentier M. N. (2007). Guide interculturel pour l'animation de réunions transfrontalières, Saint-Paul.
- Kohl G.O., Weissberg R. P., Reynolds A.J. & Kaspro W. J. (1994). Teacher perceptions of parent involvement in urban elementary schools: Sociodemographic and school adjustment correlates; Los Angeles, CA.
- Michelon C. (2009) Transportés d'une culture à l'autre, Sépia.
- Mohrous A. A. & Ahmed A. (2010). A Cross-cultural investigation of students' perceptions of the effectiveness of pedagogical tools the Middle East ,UK and education U.S. Journal of studies in International Education, PP.289-306.
- National Center for Education Statistics (2003). Characteristics of schools, districts, teachers, principals, and school libraries in the United States.
- Ogbu J. (1993). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. Norwood, NJ: Ablex.
- Meier O. (2013). "Management interculturel", éditions dunod, 5ème ed.
- Pianta R.C., Steinberg M. S. & Rollins K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. Development and Psychopathology, PP.3-24.
- UNESCO (2011). Recueil de données mondiales sur l'éducation: Opportunités perdues, Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école, Paris.
- UNESCO (2003). Recueil de données mondiales sur l'éducation, L'état mondial des statistiques de l'éducation : Mesure des progrès vers l'éducation primaire universelle, Paris.

UNESCO (2012). Recueil de données mondiales sur l'éducation: L'état mondial des statistiques de l'éducation : les forts taux d'échec scolaire et de redoublement, un vrai problème de qualité des systèmes éducatifs en Amérique latine, Paris.

Watkins D.A. & Biggs J. B. (1996). The Chinese Learners: Cultural, Psychological and Contextual Influences. The University of Hong Kong/Australian Council for Education Research.

Recueil de données mondiales sur l'éducation: Opportunités perdues, Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école, Paris, 2011.

Recueil de données mondiales sur l'éducation, L'état mondial des statistiques de l'éducation : Mesure des progrès vers l'éducation primaire universelle, Paris, 2003.

Recueil de données mondiales sur l'éducation: L'état mondial des statistiques de l'éducation : les forts taux d'échec scolaire et de redoublement, un vrai problème de qualité des systèmes éducatifs en Amérique latine, Paris, 2012.

About the Author

Dr. M. P. K. Nzungu is faculty, Department of Foreign Languages, Kenyatta University.