



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
(UAC)
FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE
L'EDUCATION
(DPSE)
OPTION : EDUCATION ET FORMATION

Mémoire de maîtrise

THÈME :

La réussite au Baccalauréat au Bénin:

**Rôles des pratiques d'étude et du rapport au savoir chez les
candidats de la commune d'Abomey-calavi**

Étudiant : GNANGUENON S. Guy Virgile

Sous la direction de :

Prof. Jean-Claude HOUNMENO,
Maître de conférences en sciences
psychopédagogiques,
UAC.

Année académique 2014-2015

SOMMAIRE	i
Dédicaces.....	ii
Remerciements.....	iii
Introduction.....	1
Chapitre I. Cadre théorique et méthodologique	3
Chapitre 2 : Caractéristiques détaillées de la zone de recherche et visages du Bac au Bénin.....	19
Chapitre 3 : Résultats de l'étude empirique.....	37
Chapitre 4 : Analyses des données et discussions	57
Conclusion	72
Tables des matières	86

Dédicaces

Je dédie le présent travail :

- **A ma regrettée mère** feuë : GNANGUENON Née AGOLIGAN Assiba Christine,
Que votre mémoire soit honorée à travers ce mémoire.
- **A mon père** : GNANGUENON Coovi Pierre,
Pour les énormes sacrifices que vous avez consentis pour mon éducation, ce travail est le début de votre récompense.
- **A mon épouse** : GNANGUENON Née AGBODJOGBE Sandrine Inès,
Pour ton soutien et tes conseils, ce travail est le fruit de tes peines.
- **A mes enfants** :
Que ce travail soit pour vous un exemple de persévérance afin qu'à votre tour vous fassiez mieux.
- **A mes frères et sœurs** :
Vous qui n'avez ménagé aucun effort pour me soutenir, ce travail est le couronnement de vos efforts.

Remerciements

Nous adressons nos sincères remerciements :

- A tout le personnel enseignant de **l'Université d'Abomey-Calavi** d'une part et à ceux intervenants au département de **psychologie et des sciences de l'éducation** d'autre part. pour avoir été les acteurs incontournables de notre formation, recevez toutes nos gratitude.
- A notre maître de mémoire, **le professeur Jean-Claude HOUNMENOU, maître de conférences en sciences psychopédagogiques** pour avoir accepté de tout cœur diriger ce travail, daigne l'Eternel vous bénir et vous couronner du laurier dont vous méritez à travers ce mémoire les honneurs.
- A Madame **AMASSE Baï Jeanne** pour sa disponibilité morale et financière.
- Au père Antoine **METIN**, curé de la paroisse Catholique saint Antoine de Padoue de calavi pour son soutien moral et spirituel.
- A tous nos amis.

Introduction

Le secteur de l'éducation au Bénin a traversé des périodes de transformation qui en ont profondément affecté la physionomie, la philosophie et les performances quantitatives (Attanasso, 2010). Le système éducatif du Bénin a été marqué par trois grandes étapes correspondant en gros aux principales périodes de l'histoire politique béninoise. Il s'agit des périodes de « l'école coloniale », de « l'école nouvelle » et de « l'école libérale. » (*ibid.*). Aujourd'hui, on parle de « nouveaux programmes » ou d'application de l'« approche par les compétences ».

Ces changements successifs dans le secteur de l'éducation n'ont cependant pas toujours généré une évolution similaire dans les résultats du secteur. Les indicateurs de base, en particulier le taux brut de scolarité, ont certes connu de notables améliorations, mais il demeure d'importants taux d'échecs scolaires à certains niveaux clés du système éducatif Béninois. Toutefois, la moisson n'a pas toujours été à la hauteur des efforts d'investissement réalisés en cours des réformes successives (Bénin, 2006 ; Attanasso, *op.cit.*). Selon des statistiques, Quant au baccalauréat les taux de réussite sont passés de 27% en 1994 à 42% en 2004 (Bénin, 2006). Puis de 2007 à 2013, les résultats ont varié entre 25,76% et 37,2%, malgré toutes les dispositions prises par les autorités éducatives (Sites de l'office du bac du Bénin). Quoi qu'il en soit, les taux de réussite demeurent encore très faibles. Dès lors, le diagnostic de Hugon (1994), qui trouvait que la plupart des systèmes éducatifs sont plongés dans une profonde crise est toujours d'actualité. Ceci constitue un problème majeur de performance du système éducatif dont les conséquences énormes sont ressenties sur l'ensemble du processus socio-économique du pays.

Dans cette optique, il est important de mener une réflexion en sciences de l'éducation pour apporter une réponse à cette crise qui a des répercussions sur de nombreux secteurs économiques. C'est pourquoi dans le cadre de notre mémoire de fin de formation à la DPSE, nous avons choisi d'aborder ce problème social à travers une recherche de terrain.

Le présent mémoire explore les pratiques d'études et les rapports au savoir chez les candidats dans l'optique de la préparation du Bac afin de relever les insuffisances et les germes des résultats observés ces dernières années. Il est composé de 4 chapitres. Le premier présente le cadre théorique et méthodologique. Le deuxième dresse les caractéristiques monographiques de la Commune d'Abomey-Calavi et de l'examen du Bac au Bénin. Le troisième livre les résultats de la collecte sur les pratiques d'études et les rapports aux savoirs des candidats. Enfin le dernier chapitre fait une analyse des données pour montrer l'influence des variables explicatives sur les résultats scolaires, tout en faisant une vérification des hypothèses au niveau de chaque variable.

Chapitre I. Cadre théorique et méthodologique

1. Cadre théorique

1.1. Problématique

Durant ces vingt dernières années, il est apparu que l'une des principales caractéristiques du développement économique de toute nation est sa dépendance de plus en plus forte de la production du système éducatif. En ce sens que cette dernière joue non seulement sur le capital humain nécessaire à l'activité économique, mais est aussi fondamentale pour une administration efficace et des institutions en bonne santé (Yokossi, 2012). En fait les réussites scolaires fournissent les ingrédients nécessaires au développement d'un pays. Une telle perspective demande une croissance continue des besoins en étudiants et chercheurs de haut niveau.

Cependant, l'examen des résultats du baccalauréat de ces dernières années au Bénin ont enregistré de faibles taux de réussite plus ou moins constant avec un fort taux d'échec malgré les multiples réformes. En effet, cet examen qui ouvre la porte aux études supérieures stagne depuis une décennie dans une oscillation des taux variant bien en dessous de la moyenne. Selon les statistiques disponibles sur le site de l'office du Bac du Bénin, l'on peut s'apercevoir que de 2007 à 2013, les taux de réussite sont restés entre 25% et 37%. La moyenne de ces taux tourne autour de 31% de réussite et 69% d'échec. Même les résultats de cette année sont autour de 24% d'admissibilité sur le plan national (sous réserve des résultats définitifs)¹. Au total, on s'aperçoit que dans leur globalité, les résultats de l'examen du Bac montrent que l'école béninoise étale donc toujours ses tares au terme de chaque année et les solutions semblent ne pas être pensées.

¹ Les séries G1, C, G2, A1, F4, B, A2, F1, F2, E enregistrent successivement 63,43 % ; 52,35 % ; 40,88 % ; 40 % ; 38,32 % ; 32,91 % ; 27,98 % ; 23,68 % ; 15,52 % et 14,28 % Quand à la série D, elle tient la lanterne rouge avec un taux de 15,43 %. La première du Bac a eu 17,60. Elle s'est inscrite en F3. Le premier de la série D a eu 17,52 %, a-t-il confié. Il faut noter que les épreuves facultatives et sportives démarrent les 11, 12 et 13 août prochain. La deuxième et la troisième délibération auront lieu les 14 et 17 août 2014.

Pour certains, les faibles taux enregistrés aux examens du BAC ne sont pas problématiques, au regard des infrastructures universitaires disponibles qui deviennent quasiment insuffisantes pour contenir l'effectif croissant d'étudiants. Pour eux, un effectif très pléthorique entrant dans les universités, surtout celle d'Abomey-calavi, rend les conditions d'étude des apprenants dangereusement dégradées et par ricochet, la baisse totale de la qualité d'assimilation des connaissances (Kouménougbo, 2013). Dès lors, les faibles taux d'échecs au BAC ne constituent pas un problème, en ce sens qu'il représente un système de sélection naturel qui évite aux universités nationales de se retrouver non fonctionnelles en raison du nombre d'étudiants dépassant les capacités en ressources humaines et en infrastructures des universités béninoises. Une telle thèse n'est pas acceptable, pour d'autres, comme le professeur Houmenou de l'Université d'Abomey-calavi (cité par Kouménougbo, 2013), pour qui l'accès aux études supérieures par les jeunes est un facteur de développement d'une nation, en ce sens que celui-ci dépend de la qualité de ses ressources humaines. Ainsi, un pays qui se veut économiquement viable, ne peut se passer de l'afflux des étudiants aux études supérieures, vivier potentiel de chercheurs et d'ingénieurs.

Dans ce contexte, l'échec massif des candidats au BAC devient un problème qui mérite l'attention des disciplines scientifiques surtout celles des sciences de l'éducation. Encore que, l'échec scolaire est de moins en moins accepté par le corps social (Robbes, 2009). Si on s'en tient aux résultats de cette année, selon le Directeur de l'Office du Bac du Bénin ; Alphonse Da-Silva sur la station de radio *Soleil Fm* ; le 15 août 2014; sur les 81.538 candidats échoués au baccalauréat de cette année, la moitié devra revenir composer après 2 ans. Ils ont été donc ajournés pour la simple raison qu'ils ont une performance en dessous du minimum requis. En d'autres termes, plus de 40.000 candidats au

baccalauréat de cette année ont eu une moyenne inférieure à 5/20> et la plus faible moyenne cette année est de 3/20.

Cette situation entraîne des polémiques sur le terrain politique où gouvernants, enseignants et syndicalistes se rejettent la responsabilité des ces résultats du Bac. Le faible taux d'admissibilité enregistré à cet examen est décrié par de nombreux citoyens et l'échec massif des candidats, indignes les parents d'élèves. Ceux-ci, accusent le gouvernement de faire l'option de décourager ou de démotiver l'entrée massive dans les universités. Pour les gouvernants se sont les grèves perlées des syndicalistes qui sont responsables de ces échecs. Ces derniers, eux incriminent les nouveaux programmes initiés par le gouvernement qui auraient baissé le niveau des élèves et le fait que celui-ci ne veuille pas mettre sur pieds les conditions idoines pour accompagner un enseignement de qualité. Pour d'autres encore, les échecs sont dus d'abord aux formateurs par défaut de compétence, notamment avec la vague des enseignants reversés qui ont pris d'assaut le secteur public. Outre ces raisons qui sont fondamentales, il y a le faible niveau des candidats au Bac. Quoiqu'il en soit, il faut reconnaître que les résultats du Bac reflètent le niveau réel des candidats.

Plusieurs raisons expliquent l'échec scolaire (Coulidiati-Kielem, 2008). Mais, la plupart des recherches attribuent l'échec scolaire aux caractéristiques propres des élèves, caractéristiques des parents, comportement en situation de cours et les caractéristiques de l'enseignement donné). Cependant cette manière de voir les choses est discutable, surtout lorsqu'on sait que dans les domaines de l'échec, les réalités sont infiniment plus complexes et multifactorielles. A l'instar des travaux de Dorothee Baillet, il semble intéressant de prendre en compte au moins deux dimensions, sinon trois : les pratiques d'étude le rapport au savoir, et/ou les « natures » des épreuves données aux examens. Dans cette logique, il semblerait que la question des malentendus socio-cognitifs (Bautier, et Rochex, 1997) est une piste heuristique intéressante pour la compréhension de l'échec scolaire surtout pour l'examen du baccalauréat. Elle conduirait à «

confronter » les représentations « naïves » qu'ont les élèves, candidats au BAC sur ce qu'est apprendre et réussir à un examen donné avec les représentations qui entourent celui-ci. Une telle recherche peut se dérouler dans toutes les communes du Bénin, mais vu les ressources dont nous disposons et le caractère académique de la question, la commune d'Abomey-calavi a été choisie comme cadre de recherche, en vue d'ébaucher une réponse à la question suivante :

Quelle place occupent les pratiques d'étude et le rapport au savoir dans la production des résultats scolaires des candidats à l'examen du BAC au Bénin ?

1.1.2. Revue de littérature

Depuis longtemps, la performance scolaire des élèves alimente nombre de débats. De nombreux chercheurs et psychopédagogues ont tenté de la comprendre puis de l'expliquer. Heyneman et Loxley (1983), Heyneman (1986) en étudiant la qualité de l'éducation, montrent que les déterminants des acquisitions scolaires ont prouvé que dans les pays en développement, l'élément déterminant dans l'apprentissage est la qualité de l'école et des enseignants. Ce qui reviendrait à dire : bonne école + bon enseignant = bonne réussite scolaire (Coulidiati-Kielem, 2006). L'école devient alors un important facteur de différenciation entre les enfants dans les pays en développement, comme le Bénin. Par conséquent, ils ont minimisé l'effet de l'environnement social de la performance scolaire.

L'effet négligeable de l'environnement social de l'enfant a été abordé par Jarousse et Mingat (1991) à travers une étude sur l'école primaire du Burkina Faso. Ils ont trouvé que les variables caractérisant le milieu familial n'expliquaient que 1,9% de la variance des acquis des élèves en fin d'année contre 5% au Togo. Pourtant, en travaillant sur l'orientation et sur les coûts d'opportunité liés à la scolarisation, Lockheed, Fuller et Nyrongo (1989) montrent que les familles ne sont pas totalement absentes dans la formation des

connaissances chez l'élève. Leur étude montre que les effets du milieu familial sur la réussite scolaire sont plus prononcés dans les disciplines familières aux parents (ou liées à leurs connaissances). En effet, aujourd'hui plus qu'hier, le contexte familial a une grande place à jouer dans la formation des acquisitions des enfants et de leur cursus. Le comportement individuel des parents de classes modestes, face à l'éducation et à l'orientation, est un comportement marchand, tourné vers des études qui leur offrent plus de possibilités d'insertion dans la vie active. L'enjeu est de taille et l'encadrement à domicile apparaît comme une des formes utilisées par les parents qui engagent des coûts supplémentaires pour espérer améliorer les acquisitions de leur enfant et leur offrir un bon cursus et une compétitivité devant l'emploi.

Par ailleurs, il a été reconnu en Afrique, que la faim a des influences terribles sur les performances scolaires des élèves (Coulidiati-Kielem, 2006). Comme on le dit, ventre creux n'a point d'oreille. Dans cette perspective, la mise en place de cantines scolaires a beaucoup contribué à l'inscription, au maintien et à l'amélioration des réussites scolaires d'enfants issus de familles pauvres. Dans certains cas de figures, les facteurs scolaires peuvent permettre de corriger certains inconvénients que le milieu social ne le permet pas.

Fuller et Clark (1994) sont partis d'études sur la Malaisie (Ching et *al.*, 1990) et sur l'Éthiopie (Abraham et *al.*, 1991) pour montrer que l'appartenance à une ethnie, au-delà des différences entre élèves, est aussi importante que la disponibilité de matériel didactique sur ce que les élèves apprennent. Au Bénin par exemple, il existe plus de quarante ethnies et langues, tenter une telle explication reviendrait à donner la supériorité de certaines ethnies sur d'autres en rapport à la performance scolaire.

D'autre côté, au plan pédagogique, les programmes scolaires sont dans leur grande majorité calqués sur ceux du Nord sans adaptation véritable aux contextes du Sud. Il s'ensuit une source d'inefficacité liée à l'inadéquation «

programme-contexte » social. Ainsi donc, dans une large mesure, l'échec de l'école dans les pays en développement est lié à l'inadaptation de ce type de réformes. D'ailleurs, le problème de la pertinence des programmes dans les pays africains a été posé dès les indépendances (conférence d'Adis Abbéba en 1962). Les principales difficultés sont surtout d'ordre socioéconomique et organisationnel: manque d'enseignants, de matériels didactiques, faibles capacités d'accueil, (Coulidiati-Kielem, 2006). Ceci se comprend lorsqu'on sait que le contexte économique très difficile des pays en développement, ne leur permet pas de répondre aux besoins d'éducation de leur population. Les récessions budgétaires ont conduit bon nombre d'entre eux à s'engager dans des Programmes d'Ajustement Structurels (PAS). Les économies fragilisées des pays en développement et le désengagement progressif des États face à leur mission d'éducation (mission régaliennne), ont entraîné une constante absence ou insuffisance de dotations (matérielle, humaine et financière) des écoles. Les conséquences sont multiples et peu propices à un bon apprentissage (Fuller, 1986 ; Farrel, 1993). Il va de soi que dans de telles conditions, la réussite de l'infime minorité qui a la chance d'accéder à l'école est très faible. Les externalités positives des activités de l'école pour l'individu et pour la société sont reconnues et la théorie du capital humain a fini par convaincre tous les pays du rôle incontournable de l'éducation pour leur développement économique.

En revanche, Il paraît difficile de trancher pour déterminer si un établissement est plus performant qu'un autre (Duru-Bellat, 2002). La performance d'un établissement ne serait-elle pas sa capacité à adopter une stratégie éducative adaptée au milieu environnant ? De plus l'on constate que l'écart de performances des élèves (tout du moins limité aux résultats aux examens) est plus élevé à l'intérieur des établissements qu'entre établissements. Les indicateurs de valeur ajoutée des établissements ne font-ils pas perdre alors de vue l'essentiel, à savoir les différences de résultat à l'intérieur des établissements,

le sens de l'équité et le questionnement sur les remédiations à mettre en place. Mais face au foisonnement d'évaluations, Gauthier (2006) note l'impression d'une frustration et d'une quête sans fin d'un objet qui échappe à l'évaluation : la dimension pédagogique de l'action.

Dans cette optique, lorsqu'on se penche sur l'explication des performances au Bac au Bénin, l'on se rend compte qu'il n'existe pas d'explication reliant les pratiques d'études et les rapports au savoir. Or l'explication des performances scolaires sont aussi à rechercher aux niveaux de ces deux variables. C'est pourquoi, nous avons choisi pour notre mémoire de fin de formation, de mener des investigations sous cet angle en partant de la commune d'Abomey-Calavi.

1.1.3. Objectifs

1.1.3.1. Objectif général

Analyser les effets des pratiques d'étude et des rapports au savoir des candidats dans la survenance des résultats à l'examen du baccalauréat au Bénin.

1.1.3.2.. Objectifs spécifiques

1. Apprécier l'influence des pratiques d'études dans les résultats chez les candidats à l'examen du Bac au Bénin;
2. Déterminer la pouvoir explicatif des rapports au savoir dans les résultats observés au Bac du Bénin.

1.1.4. Hypothèse

D'une manière générale, les résultats obtenus par les candidats à l'examen du Baccalauréat au Bénin sont le fruit de leurs pratiques d'études et de leurs rapports au savoir.

1.1.5. Clarification conceptuelle

Il est utilisé dans le cadre de cette recherche une combinaison de mots qui sont: **performance scolaire, pratiques d'études et rapport au savoir**. Ces mots utilisés sont des concepts dont la compréhension nécessite une clarification car étant un travail intellectuel de recherche et de construction mentale pas toujours évident pour le lecteur. C'est pourquoi pour Vigour (2005, p.139), les concepts « *sont des idées qui reçoivent des noms* ». L'intérêt des concepts c'est « (...) *pour analyser la complexité du réel* » car surtout « *dans l'analyse des formes économiques, ni les microscopes ni les réactifs chimiques ne sont d'aucune aide. Le pouvoir d'abstraction doit les remplacer* » (Hall, 2007, p.49). Partant de ces concepts permettant de découper la complexité du réel, afin de révéler et d'éclairer les relations qu'entretiennent ces trois concepts, il a été analysé les pratiques d'élèves en termes de stratégies préparatoires pour l'obtention du Bac.

Performance scolaire : Selon De Landsheere, la performance « *désigne (...) un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif* » (DE Landsheere, 1979, p. 198). Quant à Legendre, il précise que la notion de performance comme étant « *le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats projetés, qui peut être : 1- un niveau de ressources standard ou étalon; 2- un niveau de ressources comparatif non standard; 3- un niveau de ressources utilisé antérieurement pour un résultat atteint; 4- un niveau de ressources fixé comme objectif indépendant de toute comparaison* » (Legendre 1993, p. 977). Ainsi comprise la notion de performance a une forte connotation économique. Mais pour des recherches qui s'intéressent à des cas scolaires, l'on pourrait s'en tenir aux résultats enregistrés aux examens scolaires traditionnels et aux notes obtenues en cours d'année. Pour Psacharopoulos et Woodhall (1988, p. 251)

«ceux-ci (les résultats aux examens et les notes) peuvent être utilisés directement comme mesure des performances».

C'est dans cette perspective que ce travail adopte la performance scolaire pour désigner les résultats d'un candidat aux examens scolaires comme le Bac. A cela s'ajoute la détermination du profil psychologique des apprenants lequel pourrait compléter les données utilisées dans l'évaluation de la performance. Car le profil des individus pourrait permettre d'expliquer une partie de la variation des performances individuelles et des rendements collectifs, dans un esprit de comparaison.

Pratiques d'études : Entwistle (1988) propose d'intégrer dans la structuration conceptuelle des « pratiques d'études » les connaissances acquises en trois approches : l'approche de surface (l'étudiant cherche avant tout à reproduire un discours en le mémorisant tel quel), l'approche en profondeur (mû par des enjeux personnels de recherche de sens, l'étudiant s'efforce de comprendre ce qu'il y a derrière les mots) et l'approche stratégique (l'étudiant cherche à réussir). Mais pour Alava, 2011, les « pratiques d'études » sont le résultat des négociations contextuelles d'un apprenant, possédant un profil d'action autodidactique (de type autonome, ou décrocheur, ou socio-apprenant). C'est cette dernière conception qu'adopte ce mémoire pour rendre compte de la réalité de ce terme.

Rapport au savoir : La notion de rapport au savoir recouvre plusieurs acceptations. Charlot (1982) définissait le rapport au savoir comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* ». Une telle définition risquant d'occulter l'idée de relation au profit de ce qui peut apparaître comme une accumulation de contenus psychiques, le rapport au savoir fut défini en 1992 comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un*

groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992). Une telle perspective affine la notion en distinguant le registre identitaire et le registre épistémique. Le premier correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire. Le second se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Quelle posture adopter, quels moyens faut-il déployer pour y parvenir ?

Cependant, en 1997, estimant que cela pouvait masquer la pluralité des rapports, Charlot (1997) proposa une nouvelle définition selon laquelle : « *Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprentissage' et du savoir* », ou encore « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* ».

Ainsi, cette conception insiste sur le fait que c'est un rapport au monde, à une personne, au temps, à une situation, à soi-même (Charlot, 1997). C'est cette logique que prend ce terme dans ce travail. C'est avant tout un rapport social : le regard que l'on pose sur les autres est lié à la position sociale qu'on occupe. Le rapport au savoir interroge ensuite le sens, sens de la démarche d'aller à l'école, d'y réussir et d'y échouer, d'y apprendre.

Après avoir présenté les principaux concepts nécessaires pour la compréhension de la suite du développement de ce travail de recherche, il est question maintenant de présenter la justification de la recherche.

1.1.6. Justificatif de la recherche

Cette recherche s'est orientée vers les pratiques d'études et le rapport au savoir chez les candidats pour tenter une explication aux résultats qu'il a été donné de constater depuis un certain temps au Bac du Bénin. Ce faisant, elle s'inscrit dans le contexte des priorités que l'Etat béninois a accordé à l'éducation dans sa

stratégie de réduction de la pauvreté. En ce sens qu'elle se fonde sur une vision politique d'un développement humain et durable avec la prise en compte de l'ensemble des défis du système éducatif.

La mission que s'assigne ce mémoire est d'apporter d'une part une autre explication sur le débat des échecs scolaires et d'autre part de mieux comprendre la place et le rôle des pratiques d'études et des rapports au savoir chez les élèves dans la survenance des résultats scolaires au Bénin, dans le contexte d'un pays qui veut se développer. Cette compréhension fournirait de la matière pour une psychopédagogie et une organisation auprès des candidats et du système éducatif pour une amélioration des taux de réussite.

2. Approche méthodologique

La démarche méthodologie selon Perrien et *al.* (1984), étant définie comme une organisation des étapes par lesquelles toute recherche doit passer pour faire preuve de rigueur, dans le cadre de ce mémoire, la démarche scientifique adoptée comporte deux volets : l'un documentaire et l'autre empirique.

2.1. Recherche documentaire

La recherche documentaire est une exigence épistémologique et méthodologique pour tout chercheur.

Pour approfondir les connaissances existant sur la question des performances scolaires des candidats au Bac et les causes des résultats observés, il est utilisé la technique de recherche documentaire, comme le recommande Beaud et Weber (1997) en termes de première tâche du chercheur. A l'aide de cette technique il a été possible d'examiner l'ensemble des textes nationaux et sous régionaux à ce sujet. Cela va sans dire qu'une attention est portée sur les statistiques de l'office du Bac et des résultats qui en découle.

Pour ce faire, un corpus de rapports de recherche et de textes institutionnels a été constitué puis soumis à une grille d'analyse afin d'en recueillir des informations relatives à la gestion du crédit en milieu rural. C'est pourquoi, les bases de données sur internet, les bibliothèques universitaires, les centres de documentation des facultés et ministères en charge de l'éducation au Bénin et ceux privés et individuels ont été fouillés pour les besoins de la documentation. L'outil utilisé à ce niveau est une grille de lecture. Comportant trois colonnes à savoir, une pour les références de l'ouvrages ou le document, puis une autre pour les idées principales retenues et le résumé et enfin une dernière pour les commentaires en rapport avec notre sujet de recherche.

A la fin de la collecte on peut dresser un tableau récapitulatif de la stratégie de recherche.

Tableau 1 : Récapitulatif de la stratégie d'enquête

Acteur interrogés	Nombres	Pourcentage	Stratégie d'enquêtes
Elèves candidats au Bac	96	88,08	Entretien individuel structuré, formel
Personnes ressources	13	11,92	Entretien individuel structuré informel
Total	109	100%	2 entretiens

2-2 Recherche empirique

2-2-1 Cadre de l'étude

La recherche se déroulera dans la Commune d'Abomey-calavi, zone d'extension de Cotonou (PDC, 2^{ème} génération), capitale économique et plus grande ville du Bénin.

En 2010, le nombre de collèges d'enseignements généraux publics (CEG) dans la commune s'élevait à 16, répartis en 511 groupes pédagogiques. Les garçons constituent le groupe prédominant par rapport aux filles. Ils représentent 60% des inscrits contre 40% de garçons. Ils détiennent aussi les meilleurs taux de passage par rapport aux filles (36% contre 22%). Les taux d'admission en 2010 se sont élevés à 51,33 % pour le BEPC et 41,45% pour le BAC (*ibid.*).

2.2.2 Nature de la recherche

Dans le cadre de ce mémoire, les investigations de terrain se feront sur la base de questions basées sur un ensemble de faits très rigoureusement identifiés et recueillis en matière de pratiques des élèves et des épreuves données en vue de l'obtention du BAC. Une telle orientation, répond à une compréhension de la complexité des dynamiques conduisant à la production des résultats à un examen scolaire composé par plusieurs matières d'évaluation. De ce point de vue, c'est une recherche transversale à visée explicative. Ceci donne une nature essentiellement qualitative à cette recherche de fin de formation. Cependant, en raison de la généralisation des résultats issus de la collecte des données, ce travail adoptera une démarche quantitative dans la sélection des interlocuteurs enquêtés. Ceci revient à dire que cette recherche est un mixage des approches qualitative et quantitative.

2.2.3 Population cible et échantillon

La population de recherche est composée de candidats et d'anciens candidats au Bac résidant dans la ville d'Abomey-calavi et de certaines personnes ressources pouvant donner des informations pertinentes sur ce sujet.

Pour construire l'échantillon de cette recherche, ne disposant pas d'une liste de candidats et d'anciens candidats résidant, il sera procédé par un échantillonnage en « boule de neige ». C'est dire que chaque candidat contacté a constitué le lien par lequel les autres éléments de l'échantillon ont été recrutés et enrôlés dans la recherche jusqu'à l'atteinte de la taille escomptée de l'échantillon.

La population totale des candidats de la ville d'Abomey-calavi, résidant au moment de la collecte des données prévues pour le mois de septembre 2014, étant inconnue, la taille de l'échantillon sera calculée selon la formule de Schwartz: $n = z^2 p(1-p)/I^2$, avec n : taille de l'échantillon ; p : proportion escomptée (0,5) ; $q = 1 - p$; I : degré de précision (5%) ; z : écart réduit (1,96) , pour $\alpha = 0,05$. Cette formule nous a permis d'avoir un échantillon de 96 candidats.

Pour les personnes ressources, on distingue, les enseignants, des chefs d'établissement et du personnel de l'administration dans les établissements, des parents d'élèves et de représentants de la société civile et coutumière, avec l'administration centrale et déconcentrée. Ces acteurs ont été pris au hasard selon deux critères raisonnés : la connaissance sur le sujet et la volonté de participer. On dénombre au total 13 personnes ressources qui ont bien voulu apporter les réflexions à l'avancement de cette recherche.

La zone, la nature, la population cible et la méthode d'échantillonnage de la recherche étant connues, il importe maintenant de décrire les techniques qui ont été utilisées pour mobiliser les données et le cadre méthodologique de recherche.

2.2.4 Techniques et outils de recherches

Les informations sont issues de plusieurs types d'enquêtes : des résultats aux examens nationaux du Bac sur les sites de l'office du Bac et des entretiens. En fonction de la nature de la recherche, l'on s'entend à l'utilisation de deux sortes de techniques de recherche. Mais nous avons choisi de coupler ces deux en une seule pour optimiser dans un délai relativement court la collecte d'informations fiables et leur triangulation. C'est pourquoi la technique d'entretien a été retenue, dans sa perspective structurée. Celle-ci se rapproche du questionnaire d'enquête.

L'entretien et le guide d'entretien semi-structuré

La technique d'entretien semi-structuré a favorisé la collecte d'informations auprès d'une partie de l'échantillon en un temps record et l'analyse statistique des données. Elle a offert aux répondants, l'opportunité d'être beaucoup plus précis au sujet des pratiques et des rapports au savoir dans le cadre de l'obtention du Bac. Elle s'est faite à l'aide du guide d'entretien semi-structuré. Ces entretiens ont été effectués du mois d'août à la fin du moins de septembre 2014 auprès des élèves (redoublants ou admis au Bac de cette année), des personnes ressources comme des enseignants, des chefs d'établissement et du personnel de l'administration dans les établissements, des parents d'élèves et de représentants de la société civile et coutumière, avec l'administration centrale et déconcentrée. Mais pour cette dernière catégorie, ce sont des entretiens informels sur les pratiques d'études et les rapports aux savoirs des élèves qui ont meublés les entretiens.

Ainsi, cette recherche a mobilisé deux types d'entretien, à savoir un pour les élèves et un autre pour les personnes ressources.

2.2.5 Considérations éthiques et déroulement de l'enquête

Les individus ayant participé à l'étude ont été informés des objectifs de l'enquête. Ils ont été par ailleurs assurés du caractère anonyme et confidentiel des informations collectées grâce à un système de codage.

Nous avons effectués nous-mêmes l'enquête au cours de la période citée plus haut. Avant l'enquête nous avons procédé à un pré-test du guide d'entretien pour valider sa compréhension.

2.2.6 Méthode d'analyses des données

Les données ont été saisies et traités à l'aide d'une grille de dépouillement conçue à cet effet, avant d'être analysées en fonction de leur contenu. Il a été procédé dans un premier temps à une description des pratiques d'études et des rapports au savoir rencontrées chez les candidats par une analyse uni variée des variables. Différentes mesures de tendance centrale (moyenne, médiane et mode) et de dispersion (étendue) seront calculées pour certaines variables.

Dans un deuxième temps nous avons procédé toujours par une analyse uni variée à l'examen des effets des pratiques d'études et des rapports au savoir sur les résultats au Bac et enfin à la détermination des pouvoir explicatifs de ces variables en matière de réussite au Bac. Les résultats seront présentés sous forme de tableaux et de graphiques à l'aide du logiciel Excel.

Après avoir précisé l'objet de recherche, circonscrit autour des rapports au savoir et pratiques d'études, comme facteurs explicatifs des performances scolaires et la stratégie de collecte pour y avoir des informations, le chapitre suivant de ce travail va présenter de manière détaillée la zone de recherche et les théories de références.

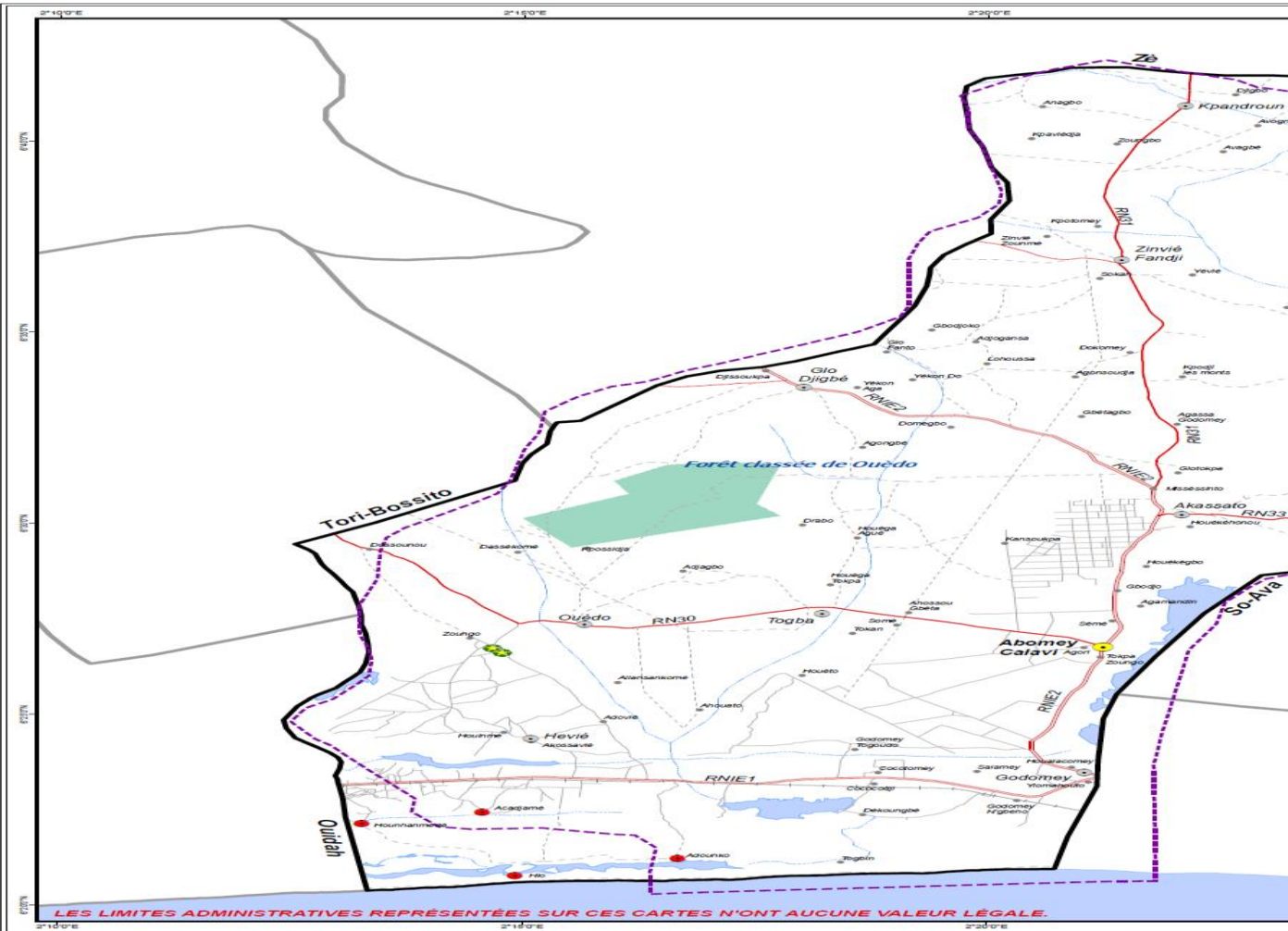
Chapitre 2 : Caractéristiques détaillées de la zone de recherche et visages du Bac au Bénin

1. De la présentation de la zone de recherche à celles de l'examen du Bac au Bénin

1.1. Présentation de la commune d'Abomey-calavi

La commune d'Abomey-Calavi, est située dans la partie sud du Bénin et dans le département de l'Atlantique. Elle est limitée au nord par la commune de Zè, au sud par l'océan Atlantique, à l'est par les communes de Sô-Ava et de Cotonou, et à l'ouest par les communes de Tori-Bossito et de Ouidah. Elle est la commune la plus vaste du département de l'Atlantique (539 km²), près 20 % de la superficie du département et 0,47 % de la superficie nationale (PDC, 2^{ème} génération). La carte administrative de la commune d'Abomey-Calavi se présente comme suit :

Carte 1: Carte administrative de la commune d'Abomey-Calavi



D'une densité moyenne de 571 habitants par km², la population d'Abomey-Calavi est inégalement répartie dans les neuf arrondissements. En effet, 74,12 % de cette population est concentrée dans les centres urbains que sont essentiellement : Godomey, Hèvié et Abomey-Calavi contre 25,88 % dans les autres arrondissements. L'arrondissement de Godomey concentre à lui seul près de la moitié de la population (49,86 %) de la population de toute la commune, suivi de l'arrondissement de Calavi. C'est dans cet arrondissement que cette recherche va réunir l'ensemble de son échantillon sur les candidats à l'examen du Bac.

1.2. Présentation de l'examen du Bac au Bénin

Le baccalauréat béninois comporte 5 séries (A1, A2, B, C, D) pour l'enseignement général, 8 séries (E, F1, F2, F3, F4, G1, G2, G3) pour l'enseignement technique et commercial et une filière (EA) pour l'enseignement professionnel. Les candidats sont répartis dans des centres de composition. Ces centres créés ont pour but de rapprocher les centres de composition des candidats et de contenir le flux des candidats dans les diverses contrées du pays. Le tableau suivant, présente l'évolution des résultats de l'examen du Bac par série, de 2007 à 2013.

Tableau récapitulatif des résultats au Bac béninois de 2007-2013

Année \ Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
A1	39,67	48,11	52,48	45,04	29	36,37	40,52
A2	29,33	44,12	38,19	42,01	19,98	29,91	46,30
B	33,87	38,44	41,07	36,78	24,42	35,89	54,12
C	39,04	45,40	53,28	55,31	52,85	75,69	52,80

D	19,36	41,69	35,66	35,53	28,10	39,66	19,23
E	20,63	15,09	4,25	43,24	34,28	46,14	50
F1	21,43	26,44	33,65	30,11	35	40,43	51,57
F2	31,13	35,36	40,14	34,82	55,15	40,66	64,22
F3	54,89	58,06	65,23	52,14	52,47	53,68	64,22
F4	33,37	30,54	42,87	41,59	35,91	52,33	61,68
G1	24, 46	34,36	31,67	16,67	37,06	18,82	41,59
G2	30,80	15,06	27,62	21,33	36,15	33,53	41,98
G3	17,33	25,14	37,19	40,88	45,70	43,39	48,03
Total	25,16	37,24	36,04	35,27	28,45	37,20	32,46

Source : www.officedubacbenin.bj/Office du Bac du Bénin

1.3. Organisation du Bac béninois, 2014

Le point des préparatifs du baccalauréat 2014 à l'Office², donne un nombre de candidats inscrits de **110884** personnes régulièrement inscrites après le traitement (dépouillement, saisie, collationnement, suppression des ajournés CL) des dossiers d'inscription au Baccalauréat 2014 contre **103050** candidats en 2013. Ceci donne une augmentation de 7834 candidats correspondant à un accroissement de 7,60 %. Une lecture des statistiques sur les inscrits du baccalauréat, session unique de juin 2014, permet de faire les remarques suivantes :

- le total des inscrits dans l'enseignement général est de 100907 soit 91 % contre moins de 10000 candidats pour l'enseignement technique ;

² Extrait du point de presse du Directeur de l'Office du Baccalauréat le lundi 07 avril 2014 sur les préparatifs du Baccalauréat session unique de juin 2014.

- la série D compte à elle seule 59652 candidats soit un pourcentage de 53,80 %, c'est-à-dire plus d'un candidat sur deux est de la série D. Ceci traduit que les effectifs dans les classes de D sont pléthoriques ;
- la série C ne compte que 2177 candidats. Les mesures d'incitation prises par le Ministre d'Etat pour la discrimination positive avec l'octroi prioritaire de bourses pour les bacheliers de cette série, seront visibles dans deux ans car les promotions de seconde C cette année compte un peu plus d'effectif ;
- la série E est en voie de disparition avec un effectif de 12 candidats. Cette année le seul établissement qui a inscrit des candidats dans cette série est le Lycée Technique de Bohicon avec 06 candidats. Les 06 autres ne sont que des candidats libres. Pourtant cette série est intitulée « Mathématiques et Techniques »³ ;

On peut également noter une constante régression des autres séries de l'enseignement technique et commercial. En ce moment où le gouvernement prône l'auto-emploi et l'orientation vers les filières technologiques, on doit s'inquiéter de cette situation et certainement dynamiser les structures chargées de l'orientation des apprenants. Le nombre de filles inscrites au Baccalauréat est de 34899 soit un pourcentage de 31,47 %. Ce pourcentage est encore plus faible pour l'enseignement technique.

³ Les spécialistes de l'éducation devront étudier cette situation lors du prochain forum sur l'éducation.

1.4. Les types de candidats au Bac Béninois

On distingue cinq types de candidats au Bac béninois. Chaque catégorie de candidats fournit différemment les pièces constitutives pour valider leur inscription au Bac de l'année en cours⁴.

Il est enregistré la présence des :

- Candidat officiel béninois né au Bénin ;
- Candidat officiel béninois né à l'étranger ;
- Candidat libre béninois ;
- Candidat libre étranger ;
- Candidat officiel étranger ;

Parmi ces types de candidats, on note la présence massive des candidats officiels béninois nés au Bénin.

2. Les centres de compositions pour l'année 2014 et les matières d'examens

2.1 Les centres d'examens du Bac

Pour l'année 2014, les candidats sont répartis dans 134 centres de composition en 2014 contre 127 en 2013. Les communes de Matéri (CEG Matéri), de Ouinhi (CEG Ouinhi) et de Zogbodomey (CEG Zogbodomey) abriteront pour la première fois un centre de composition amenant le nombre de communes disposant de centres à 53. Cette tendance à créer des nouveaux centres est défendue par l'office du Bac pour qui, tant que c'est possible techniquement d'ouvrir un centre pour permettre aux candidats de composer dans de bonnes conditions, il faut en créer. L'objectif des autorités en charge de l'organisation du Bac est d'avoir au moins un centre par commune pour amoindrir la

⁴ On retrouve la liste de ces pièces sur le site officiel de l'office du Bac du Bénin.

souffrance des jeunes candidats en quête du premier diplôme universitaire. Le Baccalauréat est aussi social.

En plus de ces trois centres, d'autres centres ont été créés à savoir :

- Lycée Technique de Natitingou, le Lycée des Jeunes Filles de Parakou, le CEG Pahou pour contenir l'effectif croissant dans ces communes ;
- Les CP St Félix de Hêvié et St Mathieu pour contenir les candidats habituellement envoyés au CEG Godomey fermé à cause des problèmes d'inondation qui se posent à chaque édition du baccalauréat dans ce centre.

Le tableau suivant présente, la liste complète des centres d'examens du Bac pour le compte de l'année 2014.

Tableau : Baccalauréat 2014 : Liste des centres de composition

N°	Département	Centre		N°	Département	Centre
1.	Alibori	CEG 1 Kandi		68.	Donga	CEG 2 Djougou
2.	Alibori	CEG Banikoara		69.	Donga	CEG Bassila
3.	Alibori	CEG Malanville		70.	Donga	CEG Ouaké
4.	Atacora	CEG 1 Natitingou		71.	Littoral	CEG Akpakpa Centre
5.	Atacora	CEG Kouandé		72.	Littoral	CEG Dantokpa
6.	Atacora	CEG Matéri		73.	Littoral	CEG du Lac
7.	Atacora	CEG Tanguiéta		74.	Littoral	CEG Gbégamey
8.	Atacora	Col. Cath. St Augustin / Natitingou		75.	Littoral	CEG Houéyiho
9.	Atacora	Lyc. des Jeunes Filles / Natitingou		76.	Littoral	CEG Kouhounou-Védoko
10.	Atacora	Lyc. M. J. Filles / Natitingou		77.	Littoral	CEG Le Littoral
11.	Atacora	Lyc. Technique / Natitingou		78.	Littoral	CEG Le Nokoué
12.	Atlantique	CEG 1 Abomey-Calavi		79.	Littoral	CEG Les Pylônes
13.	Atlantique	CEG 1 Allada		80.	Littoral	CEG Océan

14.	Atlantique	CEG 1 Ouidah		81.	Littoral	CEG Sègbèya
15.	Atlantique	CEG 2 Abomey-Calavi		82.	Littoral	CEG Ste Rita
16.	Atlantique	CEG 2 Ouidah		83.	Littoral	CEG Suru Léré
17.	Atlantique	CEG Houègbo / Toffo		84.	Littoral	CEG Zogbo
18.	Atlantique	CEG Le Méridien / Cocotomey		85.	Littoral	Col. Cath. N.D. des Apôtres / Cotonou
19.	Atlantique	CEG Le Plateau / Calavi		86.	Littoral	Col. Cath. Père Aupiais / Cotonou
20.	Atlantique	CEG Pahou / Ouidah		87.	Littoral	Col. Cath. St Augustin / Cotonou
21.	Atlantique	CP Aimé Césaire / Allada		88.	Littoral	Col. Cath. St Jean Bosco / Cotonou
22.	Atlantique	CP JM Faucon / Calavi		89.	Littoral	Col. Cath. St Jean-Baptiste / Cotonou
23.	Atlantique	CP L'Exemple / Tankpè		90.	Littoral	Col. Cath. St Michel / Cotonou
24.	Atlantique	CP La Grande Académie / Calavi		91.	Littoral	Col. Protestant Gbéto / Cotonou
25.	Atlantique	CP La Plénitude / Cocotomey		92.	Littoral	Lyc. Tech. Coulibaly / Cotonou
26.	Atlantique	CP Lica / Calavi		93.	Mono	CEG 1 Comé
27.	Atlantique	CP Michel Dubois / Pahou		94.	Mono	CEG 1 Lokossa
28.	Atlantique	CP St Fabien / Akassato		95.	Mono	CEG Bopa
29.	Atlantique	CP St Félix / Godomey		96.	Mono	CEG Grand-Popo
30.	Atlantique	CP St Georges / Godomey		97.	Mono	CEG Houéyogbé
31.	Atlantique	CP St Mathieu I / Calavi		98.	Mono	Col. Cath. / Comé
32.	Atlantique	CP St Mathieu III / Tankpè		99.	Mono	Col. Cath. / Lokossa
33.	Atlantique	CP St Romaric / Akassato		100.	Mono	CP Adolescent Epanoui / Lokossa
34.	Atlantique	CP Ste Bakhita / Calavi		101.	Ouémé	CEG 1 Adjarra
35.	Atlantique	CP Ste Félicité / Calavi		102.	Ouémé	CEG 1 Dangbo
36.	Atlantique	CP Ste Félicité / Godomey		103.	Ouémé	CEG Adjohoun
37.	Borgou	CEG 1 Nikki		104.	Ouémé	CEG Agblangandan / Sèmè-Podji
38.	Borgou	CEG 1 Tchaourou		105.	Ouémé	CEG Agbokou / PN
39.	Borgou	CEG Albarika / Parakou		106.	Ouémé	CEG Application / PN

40.	Borgou	CEG Banikanni / Parakou		107.	Ouémé	CEG Avrankou
41.	Borgou	CEG Guema / Parakou		108.	Ouémé	CEG Danto / Misséréte
42.	Borgou	CEG Hubert Maga / Parakou		109.	Ouémé	CEG Davié / PN
43.	Borgou	CEG N'Dali		110.	Ouémé	CEG Djassin / PN
44.	Borgou	CEG Titirou / Parakou		111.	Ouémé	CEG Djêgan Kpèvi / PN
45.	Borgou	CEG Zongo / Parakou		112.	Ouémé	CEG Ekpè / Sèmè-Podji
46.	Borgou	Col. Cath. Hibiscus / Parakou		113.	Ouémé	CEG Les Cocotiers / PN
47.	Borgou	CP Roger Lafia / Parakou		114.	Ouémé	CEG Ouando / PN
48.	Borgou	Lyc. des Jeunes Filles Borgou-Alibori / Parakou		115.	Ouémé	CEG Sèmè Podji
49.	Borgou	Lyc. Mathieu Bouké / Parakou		116.	Ouémé	Col. Cath. N.D. de Lourdes / PN
50.	Borgou	Pryta. Mil. Bembèrèkè		117.	Ouémé	CP La Rosette / PN
51.	Collines	CEG 1 Bantè		118.	Ouémé	Lyc. Béhanzin / PN
52.	Collines	CEG 1 Dassa Zoumè		119.	Ouémé	Lyc. Tech. Commercial / PN
53.	Collines	CEG 1 Glazoué		120.	Ouémé	Lyc. Toffa 1er / PN
54.	Collines	CEG 1 Ouèssè		121.	Plateau	CEG 1 Kétou
55.	Collines	CEG 1 Savalou		122.	Plateau	CEG 1 Pobè
56.	Collines	CEG 1 Savè		123.	Plateau	CEG 1 Sakété
57.	Collines	CEG 2 Dassa Zoumè		124.	Plateau	CEG Tchaada / Ifangni
58.	Collines	CEG Kilibo / Ouèssè		125.	Zou	CEG 1 Abomey
59.	Collines	CP Bethel / Glazoué		126.	Zou	CEG 1 Bohicon
60.	Couffo	CEG 1 Aplahoué		127.	Zou	CEG 1 Covè
61.	Couffo	CEG 1 Djakotomey		128.	Zou	CEG 2 Abomey
62.	Couffo	CEG 1 Dogbo		129.	Zou	CEG 2 Bohicon
63.	Couffo	CEG 1 Klouékanmey		130.	Zou	CEG 3 Bohicon
64.	Couffo	CEG Lalo		131.	Zou	CEG Ouinhi
65.	Couffo	CEG Toviklin		132.	Zou	CEG Zogbodomey
66.	Couffo	Col. Cath. N.D. de		133.	Zou	Lyc. Houffon / Abomey

		l'Espérance / Klouékanmey				
67.	Donga	CEG 1 Djougou		134.	Zou	Lyc. Tech. Bohicon

Source : www.officedubacbenin.bj/Office du Bac du Bénin

Il apparait nettement que sur 134 centres d'examens du Bac, la Commune d'Abomey-Calavi, regroupe à elle seule 17 centres. Ce sont les centres mis en gras dans le tableau précédent. La commune d'Abomey-Calavi présente la deuxième plus grande commune qui dispose de centres d'examens après celle de Cotonou.

2.2. Les épreuves de l'examen du Bac au Bénin

Sur toute l'étendue du territoire béninois, la liste des épreuves obligatoires et facultatives à l'examen du Baccalauréat est la même. Tirée de l'arrêté interministériel, *N°016-2003/MESRS/MEPS/METFP/CAB/DC/SGM/DOB-BTS/SP*, fixant les épreuves écrites, orales et pratiques de l'examen du Baccalauréat de l'Enseignement du second degré et modifié par un arrêté interministériel qui modifie certains points. On distingue des épreuves obligatoires et des épreuves facultatives.

2.3. Les Epreuves obligatoires

Les épreuves obligatoires varient en fonction des séries et selon le type de formation (général, technique ou commercial). Il en existe pour chaque série deux groupes : le premier et le deuxième

- Pour la SERIE A1

— Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	5	4 heures
Philosophie	4	4 heures
Histoire-Géographie	3	4 heures
Langue vivante 1	3	3 heures
Langue vivante 2	2	2 heures

Mathématiques	2	1 heure 30
SVT	2	1 heure 30
Total 1	21	-> 420 points
EPS	1	
Total des coefficients	22	-> 440 points

Source : www.officedubacbenin.bj/Office du Bac du Bénin

- Pour la **SERIE A2**
 - Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	4	4 heures
Philosophie	3	4 heures
Histoire-Géographie	5	4 heures
Langue vivante 1	3	3 heures
Langue vivante 2	2	2 heures
Mathématiques	2	1 heure 30
SVT	2	1 heure 30
Total 1	21	-> 420 points
EPS	1	
Total des coefficients	22	-> 440 points

Source : www.officedubacbenin.bj/Office du Bac du Bénin

- Pour la **SERIE B**
 - Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	4	4 heures
Philosophie	3	4 heures
Histoire-Géographie	4	4 heures
Langue vivante 1	2	3 heures
Economie	4	4 heures
Mathématiques	2	1 heure 30
SVT	2	1 heure 30
Total 1	21	-> 420 points
EPS	1	
Total des coefficients	22	-> 440 points

Pour la SERIE C

- Epreuves du premier groupe

ECRIT

MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Mathématiques	6	4 heures
Sciences Physiques	5	4 heures
Français	2	4 heures
Anglais	2	3 heures
SVT	2	2 heures
Histoire-Géographie	2	2 heures
Philosophie	2	2 heures
Total 1	21	-> 420 points
EPS	1	
Total des coefficients	22	-> 440 points

Pour la SERIE D

— Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Mathématiques	4	4 heures
Sciences Physiques	4	4 heures
Français	2	4 heures
Anglais	2	3 heures
SVT	5	3 heures
Histoire-Géographie	2	2 heures
Philosophie	2	2 heures
Total 1	21	-> 420 points
EPS	1	
Total des coefficients	22	-> 440 points

Pour la SERIE E

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Manipulation	3	5 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	4 heures
Mathématiques	5	4 heures
Sciences Physiques	4	4 heures
Construction Mécanique	3	5 heures

Manipulation (Travaux Pratiques)	3	5 heures
Etude de Fabrication ou Technologie	2	2 heures
Total 1	19	-> 380 points
EPS	1	
Total des coefficients	20	-> 400 points

Pour la **SERIE G1**

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Techniques de base de secrétariat	3	2 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	3	3 heures
Etude de Cas	4	4 heures
Economie	3	3 heures
Anglais	2	3 heures
Compte-Rendu PV + Rapport	3	2 heures
Droit Administratif et Droit du Travail	2	2 heures
Total 1	19	-> 380 points
EPS	1	
Total des coefficients	20	-> 400 points

Pour la **SERIE G2**

— Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	3	3 heures
Etude de Cas	6	5 heures
Economie	3	3 heures
Anglais	2	3 heures
Mathématiques Appliquées	3	3 heures
Droit (TBAD-Finances Publiques)	2	2 heures
Total 1	19	-> 380 points
EPS	1	

Total des coefficients	20	-> 400 points
-------------------------------	-----------	-------------------------

Pour la SERIE G3

— Epreuves du premier groupe

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	3	3 heures
Etude de Cas	6	5 heures
Economie	3	3 heures
Anglais	2	3 heures
Mathématiques Appliquées	3	3 heures
Droit (TBAD-Finances Publiques)	2	2 heures
Total 1	19	-> 380 points
EPS	1	
Total des coefficients	20	-> 400 points

Pour la SERIE F1

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Travaux Pratiques	3	8 à 12 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	3 heures
Mathématiques	3	4 heures
Sciences Physiques	2	3 heures
Construction Mécanique	3	6 heures
Mécanique	2	4 heures
Automatique	2	2 heures
Etude d'Outillage	2	4 heures
Analyse de Fabrication	3	4 heures
Total 1	22	-> 440 points
EPS	1	
Total des coefficients	23	-> 460 points

Pour la SERIE F2

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE

MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Informatique (T.P.)	2	3 heures
Réalisation de Maquette (T.P.)	4	8 heures
Mesures et Essais de Laboratoire (T.P.)	3	4 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	3 heures
Mathématiques	3	4 heures
Sciences Physiques	2	3 heures
Construction Mécanique	2	4 heures
Etude d'un Système Technique	4	4 heures
Total 1	22	-> 440 points
EPS	1	
Total des coefficients	23	-> 460 points

Pour la **SERIE F3**

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Construction (T.P.)	4	6 à 8 heures
Mesure et Essai de Laboratoire (T.P.)	3	6 à 8 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	3 heures
Mathématiques	3	4 heures
Sciences Physiques	2	3 heures
Electrotechnique	3	4 heures
Etude de Système Technique	5	4 heures
Total 1	22	-> 440 points
EPS	1	
Total des coefficients	23	-> 460 points

Pour la SERIE F4

— Epreuves du premier groupe

PRATIQUE		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Projet d'Exploitation (T.P.)	3	4 heures
Dessin Technique (T.P.)	3	4 heures

ECRIT		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	3 heures
Mathématiques	3	4 heures
Sciences Physiques	2	3 heures
Résistance des Matériaux	3	3 heures
Béton Armé	2	3 heures
Métré et Etude de Prix	2	4 heures
Procédé de Construction	2	3 heures
Total 1	22	-> 440 points
EPS	1	
Total des coefficients	23	-> 460 points

En ce qui concerne le deuxième groupe, on peut regrouper des catégories de séries, de la manière suivante.

Pour les séries A, B, C et D, les épreuves sont les mêmes et se présentent comme suit :

- Epreuves du deuxième groupe

ORAL		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	
Langue vivante 1	2	
Total 2	4	-> 80 points

Source : www.officedubacbenin.bj/Office du Bac du Bénin

Pour la série E, les épreuves se présentent comme suit :

ORAL		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Philosophie	1	
Anglais	1	

Etude de Fabrication ou Technologie	2	
Total 2	4	-> 80 points
Total final	24	-> 480 points

Pour la G1

ORAL		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	1	
Géographie Economique	1	
Philosophie	1	
Anglais	1	
Total 2	4	-> 80 points
Total final	24	-> 480 points

Pour la G2 et G3

ORAL		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Français	2	
Philosophie	1	
Anglais	1	
Total 2	4	-> 80 points
Total final	24	-> 480 points

Pour F1 ; F2 ; F3 et F4

ORAL		
MATIERES	COEFFICIENTS	DUREES ou TOTAUX
Philosophie	1	
Anglais	1	
Technologie Générale	1	
Création, Gestion d'Entreprise ou Législation du Travail	1	
Gestion de Production	1	
Total 2	5	-> 100 points
Total final	28	-> 560 points

2.4. Les épreuves facultatives et les langues vivantes

Au nombre des épreuves facultatives, on dénombre 6 :

- Dessin ;
- Langues nationales (Fon, Yoruba, Adja, Dendi, Ditammari, Baatonu) ;
- Musique ;
- Economie Familiale ;
- Couture ;
- Latin.

A cela s'ajoute, les épreuves de Langues vivantes, qui se présentent comme suit :

- Pour les langues vivantes, les candidats choisiront entre l'Anglais, l'Espagnol et l'Allemand.
- L'Anglais doit obligatoirement figurer dans le choix de la langue vivante I ou la langue vivante II.

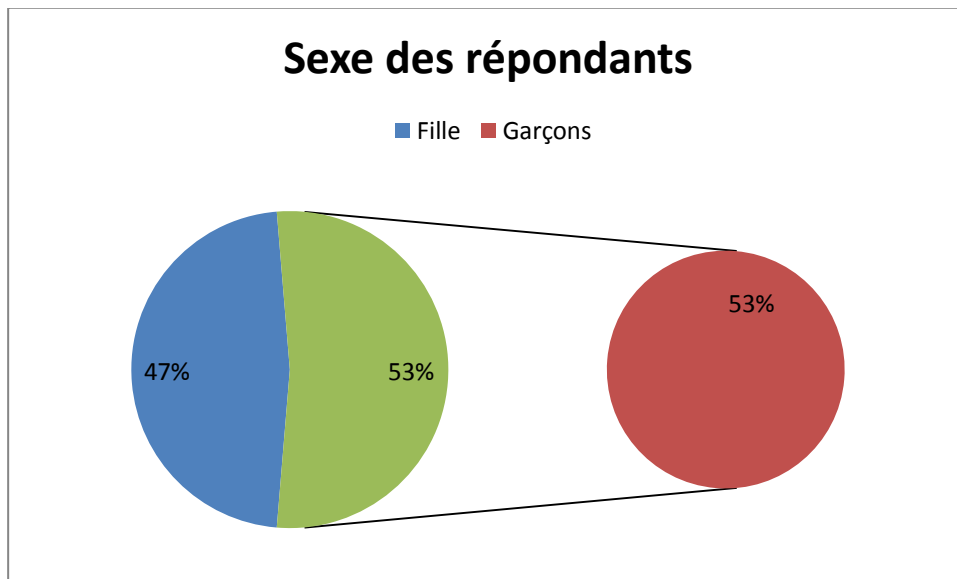
Chapitre 3 : Résultats de l'étude empirique

1. Les Pratiques d'études

1.1. Le profil socioéducatif des répondants

Au total 96 candidats au Bac ont été abordés pour répondre à nos questionnements. Leurs profils identitaires sont présentés selon trois variables, le Sexe, l'âge et la situation parentale.

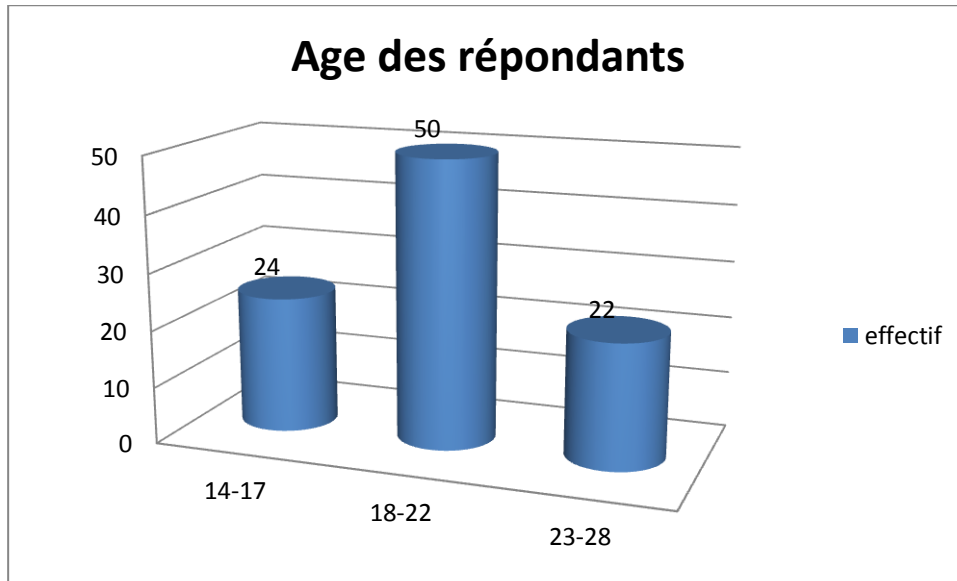
Sexe :



Graphique n° 1 : Répartition des répondants selon le sexe (**n=96**)

Du point de vue du sexe on note que la majorité des répondants (53%) sont de sexe masculin contre 47% de sexe féminin. Ces statistiques ne sont pas conformes à nos prévisions. Car on a envisagé enquêter une proportion égale de filles et de garçons, mais certaines filles rencontrées n'ont pas voulu participer à notre recherche.

Age :



Graphique n° 2 : Répartition des répondants par tranche d'âge (n=96)

La moyenne d'âge des candidats est de 21 ans avec des extrêmes de 14 ans et 28 ans ; la majorité des candidats se situe dans la tranche d'âge de 18 ans et 22 ans soit 45,0%.

Situation parentale :

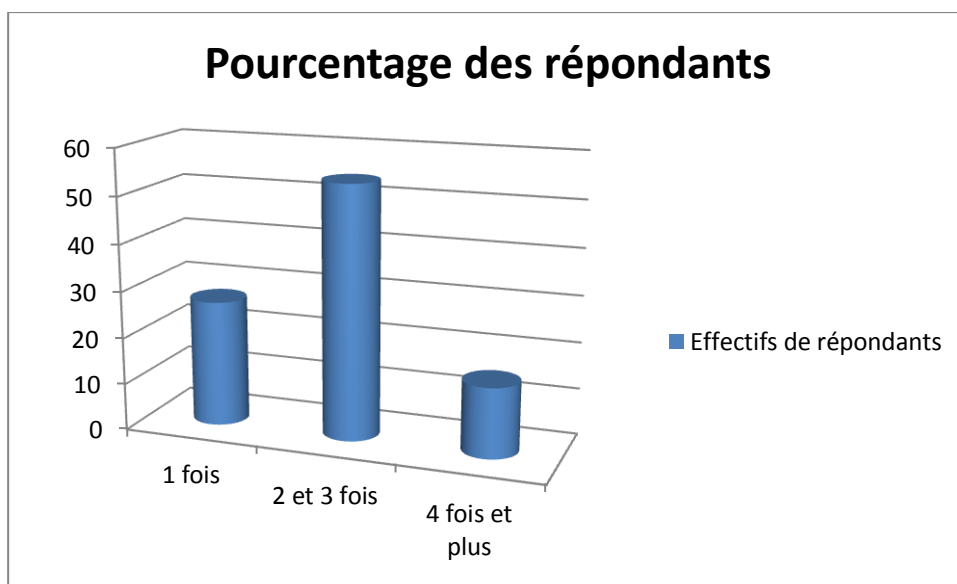
Tableau : Répartition des répondants selon le statut parental (n=96)

Situation parentale	Effectif	Pourcentage (%)
vivant avec les deux géniteurs	48	50
vivant avec un seul géniteur	29	30,21
Vivant seul	6	6,25
Vivant avec un Tuteur	13	13,54
Total	96	100

Le tableau ci-dessus indique que 50% des candidats ont vécu avec les deux géniteurs au cours de leur préparation du Bac. Il est à noter que 100% des répondants compris entre la tranche d'âge de 14 ans à 18 ans vivent avec leur

géniteurs. Par ailleurs, rares sont ceux qui vivent seuls parmi les candidats préparant le Bac à Abomey-Calavi. Les autres répondants ont vécu soit avec un géniteur (30,21%) ou avec un tuteur (13,54%).

Au nombre des candidats au Bac ayant participé à l'étude sans distinction d'année d'étude, on distingue ceux qui ont été au Bac une fois et d'autres plus d'une fois.



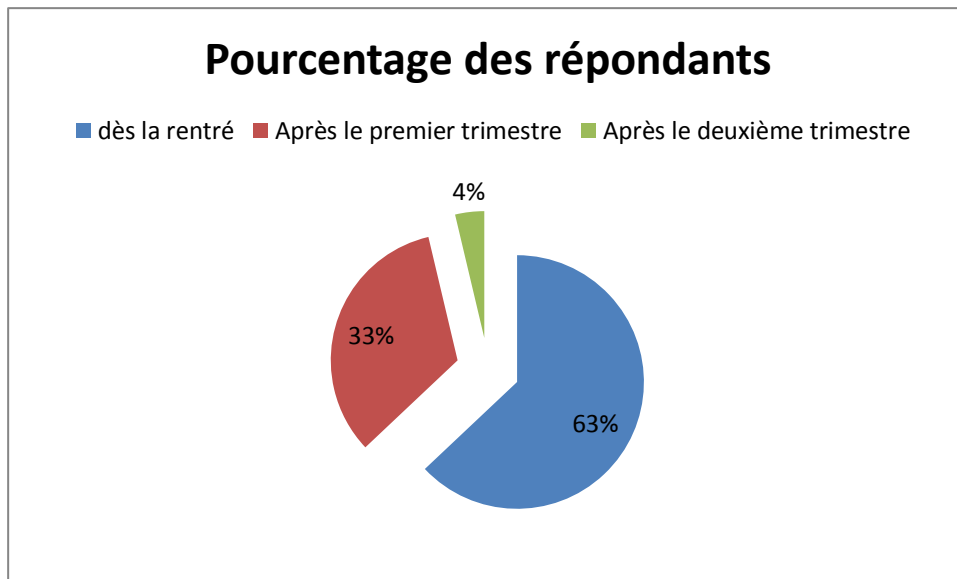
Graphique n° 3: Répartition des répondants par nombre de fois de passage au Bac (n=96)

Il ressort d'après les chiffres réels des données que plus de 56,25%, ont fait entre 2 et 3 fois le Bac. 15,62, ont déjà dépassé le cap de 4 fois et 28,13 % n'ont fait qu'une fois le Bac.

1.2. Les rapports aux pratiques d'études des candidats

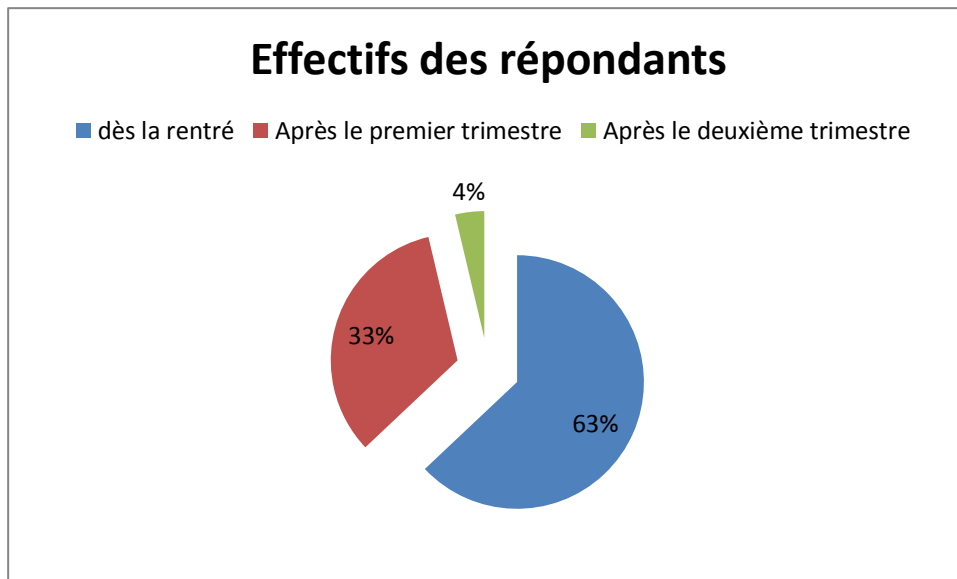
A ce niveau il sera tenu compte d'une catégorisation en deux profils, ceux qui se présentent pour la première fois à l'examen du Bac et ceux qui y sont entrés une fois au moins. Par ailleurs, la rentrée scolaire dans l'année du passage de l'examen du Bac marque aussi une rupture dans le rapport aux pratiques d'études. Le candidat prend conscience que l'échec ou la réussite incombe au seul sujet. Dès lors, il a conscience qu'il doit se forger une motivation qui lui permettrait de pallier les difficultés d'un examen de masse qu'est le Bac. Cette mise en relation de l'examen du Bac et les efforts du Bac, entraîne un sentiment profond d'intérêt pour les pratiques études et d'une bonne préparation pour réussir. Ce lien fort entre sentiment de réussite et pratiques d'études est particulièrement à remarquer en ce qui concerne les étudiants qui sont à leur première expérience.

En effet, les candidats qui ont été pour la première fois à l'examen du Bac ont signalé que cela a été une période importante de réorganisation de ses conduites sociales et cognitives. La plupart d'entre eux ont mentionné que le défi du Bac les a amenés d'abord à réorganiser leur relation au temps, à faire des projets d'études et se rendre compte des contraintes du présent. Cette catégorie de candidats est rejointe par une fraction en dessous de la moyenne de ceux qui ont passé l'examen du Bac une fois seulement. Par contre dans la catégorie du premier profil, on distingue une proportion non négligeable qui affirme que ce n'est qu'après le premier trimestre qu'ils ont pris conscience des contraintes du Bac. C'est en ce moment qu'ils se sont mis dans la « danse » selon leur propre expression. D'autres encore ont attendu la fin du second trimestre.



Graphique n° 4 : Répartition des répondants ayant été pour la première fois au Bac en rapport avec la prise de conscience des contraintes (n=27)

Par contre, il y a une différence notable entre les candidats novices pour le Bac et ceux qui ont tenté au moins une fois. En effet, ils sont 65 % des candidats ayant été une fois au Bac et ont avoué ne s'y être pas pris dans une logique de réorganiser leur temps en fonction précisément du Bac lors de la rentrée de la deuxième année à cet examen. Au cours du premier trimestre, ils sont souvent indécis par rapport à leur projet de pratiques d'études. De plus, d'autres ont tendance à attendre le mois d'Avril avant de mettre le cap sur l'objectif du Bac.



Graphique n° 5 : Répartition des répondants ayant été plus d'une fois au Bac en rapport avec la prise de conscience des contraintes (n=69)

Par ailleurs, nous pouvons observer une chute d'un sentiment de réussite dans le groupe de ceux qui ont subi vainement quatre fois déjà à l'examen du Bac. Ceci s'explique par le fait qu'ils ne savent plus comment apprendre pour réussir. Ces incapacités dans la maîtrise des pratiques d'études se capitalisent avec celles plus générales et qui sont liées à l'intégration des candidats dans l'école et dans les groupes en salle de classe. Dès la reprise de l'année après deux passages négatifs à la recherche du Bac, les candidats, ressentent une forme d'inquiétude par rapport à leur réussite au Bac et d'inquiétude sur leurs capacités à retenir les leçons. D'autres encore éprouvent du mal à rencontrer des « enfants », les moins jeunes qu'eux, les rejoindre en classe de terminale et adopte une attitude de malchanceux.

Quoiqu'il en soit, dès la rentrée, le candidat est amené à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations d'apprentissage (cours magistral, travaux dirigés, étude à distance, enseignement mutuel, etc.). Celles-ci marquent une différence à travers les pratiques d'études qu'elles développent dans « l'au-delà » du cours.

1.3. Les pratiques formelles d'études chez les candidats

Par pratique il faut entendre l'action que déploie un individu en contexte. Les données d'actions, de pratiques, ont été recueillies à partir des déclarations des enseignants et des candidats aux entretiens généraux, et des comptes-rendus d'observateurs ayant suivi divers cours (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques). En fait les modalités d'observation, témoignant des pratiques effectives ont alimenté une part importante de notre enquête ayant pris en compte les organisateurs de TD.

La collecte des données a révélé, comme il fallait s'y attendre une hétérogénéité des pratiques des candidats, autrement dit a permis de décrire certains des éléments qui permettent d'appréhender leur variété, mais également montrer qu'il est possible de construire des familles de pratiques, de repérer des stabilités. Il est possible d'alterner les approches méthodologiques : analyse des spécifications interindividuelles, analyse des agrégations.

Ainsi, à partir de l'analyse des pratiques déclarées des candidats en cours et hors cours, il était possible de repérer une hétérogénéité des pratiques non formelles, hors cours, mais que par contre, il existait une homogénéité des pratiques déclarées en cours. Cette homogénéité s'explique en majorité selon les enquêtés par le peu de variétés des formes pédagogiques proposées par les enseignants. On distingue bien entendu des «pratiques informelles») qui sont le résultat du passé scolaire de l'étudiant, ou en partie de son milieu social, elles sont également en relation étroite avec une capacité ou compétence à conduire de façon autonome des pratiques d'apprentissage.

1.4. Les pratiques non formelles d'études chez les candidats

Quand on examine les pratiques sociales des élèves en dehors des cours, on constate qu'ils ont des conduites très individuelles. Les grandes dimensions à partir desquelles s'organise la typologie de ces pratiques hors cours sont:

- le degré et la forme de vie sociale (fréquentation de pairs, coopération, fréquence des rencontres, ...)
- la motivation et le sentiment de réussite(ou de difficultés)
- le rapport à l'écrit, la fréquence et les lieux de rencontre avec les livres, la qualité des lectures (en relation ou pas avec les cours)
- l'investissement et la régularité dans le travail et l'assiduité aux cours
- l'utilisation et la fréquentation des structures scolaires.

A travers les récits et entretiens, il peut être distingué des classes de discours caractérisant les pratiques déclarées de candidat qui peuvent être considéré comme : «les démotivés » ; «les solitaires non affiliés » ; «les sociaux », «les assidus », «les individualistes » et «les sur-socialisés ».

La typologie construite à partir des pratiques des candidats en dehors des cours est un des éléments discriminant de leurs résultats aux examens de fin d'année scolaire. S'agissant des résultats scolaires, il peut être relevé:

- qu'il existe une différence en matière d'entrée des pratiques d'études entre les individus de la classe «démotivés » et les autres; les «démotivés » entrent tardivement dans les exercices à effectuer.
- qu'il existe également une différence significative des résultats aux examens entre les « démotivés » et les autres groupes. A titre d'exemple, parmi les «démotivés », seule une personne a déclaré être admis ; ce qui est significativement inférieure à ceux de tous les autres, surtout ceux qui sont «assidus ».

En comparant les résultats des candidats aux sessions de juin du Bac en fonction de leur appartenance à telle ou telle typologie. Les «assidus »ont plus tendance que les autres à être reçus en juin. Les «démotivés »sont plus nombreux que

ceux prévus à être ajournés. Ces tendances sont confirmées par les analyses des enseignants. Cependant, pour eux, la typologie des pratiques non formelles déclarées n'est pas sans lien avec d'autres éléments contextuels caractérisant les individus : l'âge, la série (A, B, D, C, D....), la part des coefficients des cours au Bac, le jugement porté sur les évaluations des enseignants et surtout les pratiques effectives de cours. Par ailleurs, il faut noter qu'en dehors des cours, l'examen du Bac n'empêche pas les candidats à avoir des activités de loisirs indépendantes

1.5. Les pratiques effectives de cours chez les candidats

L'étude des pratiques effectives a livré une masse importante de dimensions à partir desquelles il est possible de repérer une hétérogénéité. Qu'il s'agisse des pratiques des candidats eux-mêmes ou recommandées par les enseignants, elles sont souvent en lien avec les situations pédagogiques de chaque enseignant.

Généralement, si l'ambiance des cours est véritablement détendue, les candidats ont tendance à s'intéresser à la matière enseignée. Mais par contre lorsqu'elle est tendue et désagréable, le plus souvent en cours magistral, les candidats s'y intéressent moins. Il a été signalé par les candidats eux-mêmes que leur type d'activité en cours est en lien statistique avec le type de cours. Pour ne présenter de manière synthétique ce que les élèves effectuent fréquemment :

- en cours magistral : écouter ; prendre des notes
- en travaux dirigés : écouter ; démontrer ; résoudre ; mémoriser
- en travaux pratiques : questionner ; expérimenter ; résoudre ; lire ; mémoriser.

De façon générale les élèves présents au cours écoutent et prennent des notes, selon la majorité des répondants. Cependant, rares sont ceux qui avouent avoir compris à cet instant le discours de l'enseignant, s'il n'avait auparavant fait une étude sur ce cours. Ce niveau de compréhension est en lien avec le type de cours

et avec la filière. C'est dans ce cas précis que les candidats parlent de « spécialité dans les matières ». Ceci semble, tout au moins paradoxale de parler de spécialisation de cours dans une classe d'examen. Souvent dans ces matières de spécialité les candidats passent plus de temps à faire des travaux de groupes, en espérant avoir de fortes moyennes dans ces matières pour combler le déficit dans d'autres. Lorsqu'on observe ces cas de « spécialités » des élèves, l'on peut se rendre compte que les candidats ont souvent un moniteur de maison ou un frère qui leur servent de guide dans la compréhension de cette matière.

Par ailleurs, il a été noté que quand l'ambiance générale du cours est plus souvent jugée détendue et agréable, les étudiants affirment avoir compris le discours de l'enseignant. Dès lors face au travail proposé par l'enseignant les élèves réagissent avec intérêt et enthousiasme dans la majorité des cas. La réaction favorable a lieu plus souvent que prévu en travaux pratiques.

Toutefois, selon les enquêtés il existe certains cours comme, la « philosophie », le « français », « l'anglais »...qui réclament le plus souvent au candidat un travail personnel. Cependant, la quantité et la difficulté de ce travail ne sont pas les mêmes suivant le type de cours et la filière. Au demeurant, la typologie des pratiques effectives des cours des enseignants montrent des situations pédagogiques différentes pour une même matière et des mêmes types de séries.

Pour les travaux dirigés, ils se caractérisent à partir des conditions matérielles, du type d'interaction entre enseignants et candidats, de la satisfaction des étudiants, de leur éventuelle résistance au travail demandé par l'enseignant, du type d'interaction à l'initiative de celui-ci. Il existe une hétérogénéité beaucoup plus importante de situations en travaux dirigés qu'en cours magistral. Cette hétérogénéité, allant de la forme expositive au travail individuel ou en groupes, est traversée de stabilités qu'il est possible de construire autour notamment des filières.

1.6. Lien entre les pratiques d'études et les types de profils identifiés chez les candidats

En tenant compte des pratiques d'études formelles ou non formelles, il est possible d'identifier trois grandes catégories de profils qui présentent des rapports aux études clairement identifiables et montrent ainsi le lien entre le profil et les pratiques. On distingue, selon, notre appréciation, les profils " fonceurs ", les profils " détracteurs «et entre ces deux extrêmes, on retrouve les profils « moyens » qui sont généralement modérés.

Les candidats se rapprochant du profil " fonceurs" sont souvent satisfaits de leur contexte des cours, possèdent une bonne, voire une très bonne image de leur école, sont satisfaits du choix de leur série, sont plutôt très satisfaits des relations avec les enseignants et de leurs méthodes de travail. Ils ont une bonne image d'eux-mêmes, un rapport facile aux études. Ils disent suivre correctement, maîtriser les méthodes de travail, avoir confiance en eux, aimer voire adorer apprendre, repérer les points importants du cours, travailler régulièrement. Ils développent des pratiques qui sont souvent engagées : en cours ils notent un maximum d'informations, une grande proportion puise dans d'autres documents des informations complémentaires aux cours. Une même proportion parle de méthodologie de travail avec les enseignants, lit souvent à des heures régulières par jour et par semaine. Ils ont signalés disposer d'un planning d'études personnelle, en dehors de ceux formels. Malheureusement cette proportion de candidats est souvent peu nombreuse. Le croisement de ce type de profil et les affirmations de succès au Bac, montrent que ceux-ci réussissent de façon significative et pour certains avec une manière confortable. C'est dire que cette tendance est déterminée par la facilité, le bien-être, associées à des pratiques mixtes (à la fois branchées sur le cours et complémentaires à celui-ci). Ce système organisationnel favorise donc la réussite.

Les candidats se rapprochant du profil " détracteurs " sont souvent insatisfaits de leur contexte de cours (encadrement, organisation matérielle...), possèdent une mauvaise voire une très mauvaise image de leur école, doutent du choix de leur série, ont quelques fois de mauvaises relations avec les enseignants dont ils n'apprécient pas les méthodes de travail. Ils ont souvent beaucoup de difficultés de compréhension des cours.

Ils constatent par ailleurs un certain obscurantisme relatif aux systèmes de corrections de l'examen du Bac. Ils signalent ne pas avoir trop confiance à ce système qui conduit à des échecs en masse. Par-dessus le marché, ils ont une piètre image d'eux-mêmes, un rapport difficile aux études. Ils disent suivre mal, ne pas aimer apprendre telle matière ou telle autre, ne pas maîtriser les méthodes de travail. Certes, la plupart de ces candidats sont découragées par de mauvais résultats du Bac passé. Ces candidats développent au départ des pratiques non engagées. Ils ne travaillent pas ou peu : moins d'une heure par jour et lisent rarement leur cours par semaine dès la rentrée. Près de la moitié de cette catégorie font rarement de résumé ou de fiche synthétique de révision et n'effectuent jamais de recherche documentaire. Certains avouent travailler dans l'urgence juste avant les examens. Ils sont rares à valider leur année, après avoir eux-mêmes des pratiques d'études traduisant un malaise et des difficultés d'assimilation.

Le profil " moyen " présente un rapport aux études moins facilement caractérisable. Pour ces candidats, les pratiques ne sont pas polarisées et expriment des opinions majoritairement nuancées, voire indéterminées. Cette catégorie de candidats exprime des opinions nuancées à propos de leur école (l'image est " plutôt bonne "), une satisfaction modérée concernant le contexte de préparation du Bac (l'organisation des examens, le contenu des cours, les méthodes enseignantes), et des opinions dichotomiques à propos des relations avec les enseignants, relations qui satisfont une partie de ces sujets mais laissent

d'autres perplexes. Par ailleurs les " moyens " pensent que l'encadrement en général laisse à désirer. Les candidats disent suivre facilement les cours et savoir repérer les points importants du cours. Ces types d'étudiants ont généralement tendance à se valoriser, cependant cette population reste fragile car elle abrite des individus exprimant des tendances d'échecs surprises. Ainsi si une faible proportion avance une certaine confiance en soi, une relative maîtrise des méthodes de travail, le fait d'aimer apprendre par cœur. Enfin les "moyens" estiment que l'investissement dans le travail est nécessaire pour réussir, alors qu'ils ne travaillent pas forcément régulièrement. De plus leur discours disproportionné n'est pas systématique, ils raisonnent en termes situationnels. A partir de telles représentations diversifiées, il est bien difficile d'imaginer les pratiques d'étude de cette catégorie. En fait les propose recueillis montrent des pratiques minima centrées sur les informations transmises en cours. De plus, ils ont tendance à solliciter l'aide des enseignants ou des camarades très brillants dans certaines matières. Ces derniers semblent reconnaître l'impact du travail sur la réussite, toutefois les propos ne dévoilent pas un travail acharné.

La particularité pour cette catégorie, l'examen conjoint des profils et des pratiques ne donnent pas une tendance à l'échec ou à la réussite de ces élèves. En fait, ils réussissent, le plus souvent avec une mention passable. Cependant leur réussite n'est pas systématique, elle a donc un caractère aléatoire.

Cependant, pour les trois catégories ont remarque une forte propension à suivre les TD pratiques. Même ceux qui ont du mal à avoir d'argent de poche des parents pour l'école, selon nos enquêtes ils font recours à des frères ou à de petits « job » pour se payer des TD, dans l'espoir de réussir. Pour les candidats ne pas aller au TD, signifierai d'emblée un échec « certain » au Bac. Ceci, entraîne ainsi, une assiduité aux TD lesquels paraissent comme un élément important pour la réussite aux examens.

2. Les rapports aux savoirs

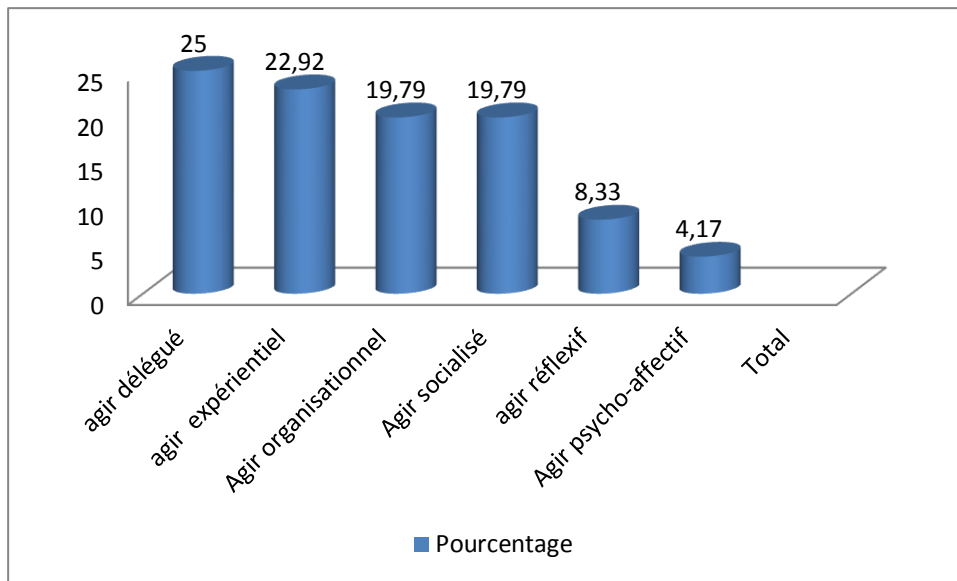
Le rapport au savoir étant l'ensemble des relations qu'un sujet ou un groupe entretient avec le savoir au singulier. Les savoirs en général, demeurent pour certains auteurs (Maulini,2009) tout ce qui a trait aux savoirs ou à l'acte d'apprendre (connaître, comprendre, étudier, faire usage des savoirs, etc.).

Ce qu'il faut retenir de la littérature à ce sujet, le rapport au savoir est décisif dans le destin scolaire des élèves (ibid.). D'abord parce que le rapport que valorise l'école est plus ou moins présent dans la société, ce qui est une source potentielle d'inégalité. Ensuite parce que cette inégalité devient réelle si l'institution attend des élèves un certain rapport au savoir, plus qu'elle ne les aide effectivement et explicitement à y accéder (Develay, 1995).

Les résultats des enquêtes font voir dans un premier temps les registres d'agir mobilisé par les candidats, puis dans un second temps les produits de l'apprentissage, autrement dit ce que les élèves déclarent avoir appris.

2.1. Registres d'actions mobilisés par les candidats pour la réussite au Bac

Le graphique suivant montre les différents registres d'agir des candidats pour leur réussite au Bac. Ces registres correspondent au premier registre privilégié par le candidat. Cependant, la collecte des données a révélé les difficultés des élèves pour verbaliser et théoriser leurs rapports au savoir.



Graphique n° 6: Différents registres d'agir des candidats au Bac (n=96)

Quatre registres d'agir semblent déterminants pour expliquer les formes d'engagement des candidats dans l'obtention de leur Bac dans la commune d'Abomey-Calavi. :

- l'agir délégué (25% des discours) : pour apprendre, il faut respecter des normes scolaires et se conformer aux attentes de l'enseignant ;
- l'agir expérimentiel (22,92% des discours) : pour apprendre, il faut accumuler des expériences ;
- l'agir organisationnel (19,79% des discours) : pour apprendre, il faut s'inscrire dans une démarche d'organisation de temps et de programmes
- l'agir socialisé (19,79%) : pour apprendre, il faut se mettre en groupe.

En résumé, pour la majorité des candidats, « si j'écoute le professeur et je fais ce qu'il dit alors j'apprends » et cela m'aidera à réussir au Bac. A noter que l'agir expérimentiel est aussi privilégié alors que les deux derniers, pourtant tout aussi nécessaires à l'apprentissage, retiennent moyennement l'attention des candidats. Alors que les interactions avec les pairs ou la gestion de ses ressources affectives et attentionnelles représentent également des vecteurs

d'apprentissage déterminants. De même, les deux autres registres d'agir (agir réflexif ; Agir psycho-affectif) sont peu mobilisés par les élèves.

Avant de poursuivre la réflexion, les deux premiers registres seront présentés de manière détaillée.

2.2. L'agir délégué : « faire son métier d'apprenant »

Selon les candidats de cette façon d'agir, « pour apprendre, il faut écouter et respecter ce que le professeur enseigne ». Le candidat inscrit son activité d'apprentissage dans une interaction avec l'enseignant et s'en remet principalement à l'intervention de celui-ci. Les tâches sont clairement réparties entre un enseignant pourvoyeur d'informations, qui explique et l'élève qui écoute et exécute ce qu'il faut faire. Aux yeux des élèves, l'apprentissage n'apparaît pas comme un processus complexe, mais comme un algorithme d'actions évident : « si je respecte les règles, alors j'apprends ». Tout se passe comme s'il s'agissait d'un processus simple, comme s'il suffisait de respecter quelques règles pour apprendre. De nouveau, l'investissement dans l'apprentissage à travers l'écoute de l'enseignant apparaît comme un facteur essentiel de réussite.

Concernant ce registre d'agir, les élèves utilisant davantage le langage sur le mode de la référentialisation : le « je » s'efface pour montrer le rôle déterminant de l'enseignant « il » ou pour formuler des règles « faut ». D'ailleurs, selon les propos des candidats, ils ont souvent utilisé ce registre depuis le primaire. Ils cherchent à se conformer aux attentes présumées de l'enseignant espérant ainsi s'ouvrir les voies de la réussite. Parfois, les candidats vont même jusqu'à renvoyer complètement la responsabilité des apprentissages au professeur : celui qui est déterminant dans l'exercice du savoir n'est plus le candidat lui-même, mais bien l'enseignant. Les élèves ont également intériorisé une autre règle : respecter les règles et consignes donné par l'encadrement.

Malheureusement, l'encadrement du candidat étant pluriel, on assiste à une multitude des consignes de la part des encadreurs qui brouillent les candidats.

2.3. L'agir expérientiel,

Selon les candidats de ce registre, pour apprendre, il faut « faire » et puis « ça rentre ». Dans ce type d'agir, ceux-ci s'impliquent davantage personnellement. Pour ces candidats, la réussite au Bac relève d'une implication directe et personnelle dans l'action. Ce qui fait sens, c'est l'action, c'est la confrontation à des pratiques : les élèves disent « essayer », « répéter », « s'entraîner », etc... Bref, l'action et l'implication dans l'action constituent pour ces élèves du premier degré des facteurs déterminants pour réussir au Bac. Dans ce cadre, la répétition devient une variable clé de l'apprentissage dont les élèves ont une conception simplifiée et mécanique : il suffit de faire et de répéter pour que « ça rentre ».

L'utilisation fréquente du « puis » et « donc » dans les propos des candidats montre qu'il s'agit d'une conséquence évidente pour les élèves : j'agis, je répète puis j'apprends, comme si la répétition était le principal moteur de l'apprentissage, comme si d'autres variables ne pouvaient pas venir enrichir ou altérer le processus d'apprentissage (« *si je répète, alors j'apprends* »).

Les élèves vont même jusqu'à évoquer la notion d'entraînement comme facteur de progrès (« *Je me suis entraîné beaucoup* ») alors que tous les candidats d'une manière ou d'une autre s'entraînent mais le résultat est loin des attentes. Ils se réfèrent souvent aux cours, exercices et pratique antérieure (cela a été fait l'année dernière donc je vais m'entraîner sur ça), comme si celle-ci suffisait pour réussir. Par ailleurs, la répétition dans le cadre scolaire semble insuffisante.

En tenant compte des propos de candidats, on peut s'apercevoir d'un faible intérêt accordé à un registre d'agir qui est peut-être très déterminant dans la réussite au Bac.

2.4. Un registre peu privilégié et le nombre de registre mobilisé par les candidats

Les données du terrain montre que les candidats privilégie faiblement un registre d'agir essentiel pour l'apprentissage qu'est **l'agir réflexif**. Ce registre suppose que le candidat s'engage dans une analyse, plus ou moins fine, des règles de l'action qu'il juge efficaces. Il décline, de façon formalisée ou très sommaire, les savoirs pratiques et théoriques à maîtriser.

Dans ce registre d'agir, tous les autres registres y trouvent leur place. Les candidats de ce registre se mettent progressivement à distance de l'action pour élaborer des règles d'action : ils commencent par décrire leur propre pratique pour ensuite formuler des principes d'actions.

Par ailleurs, l'examen des discours des candidats montre une utilisation de plusieurs registres. Plus de la majorité des candidats interrogés mobilisent au moins trois registres différents pour décrire leurs activités d'apprentissage. Une minorité diversifie au maximum tous les autres registres de l'apprendre. Au fait, si les élèves développent une conception simplifiée et mécanique de l'apprentissage (algorithme d'actions simples à exécuter), l'analyse de la globalité de leurs discours montre qu'ils sont capables d'explicitier, de façons successives, plusieurs règles de différentes natures qui renvoient à divers registres d'agir. Autrement dit, les candidats au Bac ont intégré la nécessité de jongler avec les différents registres d'agir pour favoriser l'apprentissage.

Pour ces derniers, les chemins de l'apprentissage se conjuguent de façon plurielle facilitant sans doute ainsi le travail d'appropriation de savoirs scolaires peu familiers. Les stratégies à déployer ne se limitent pas à un seul registre d'action particulier mais croisent selon différentes façons d'appréhender les savoirs. De même, l'idée qu'apprendre nécessite une souffrance est une notion profondément ancrée dans les esprits des candidats. Ils ont laissé entendre

qu'on ne peut réussir sans souffrir. Dans cet état d'esprit, il est souvent rappelé aux candidats par les enseignants que, pour apprendre, il suffit de «travailler plus», que cela «nécessite des efforts», et qu'il y faut du «sérieux». Ces conseils sont d'ailleurs souvent donnés en toute bonne foi, par les enseignants, car cela semble en général être la seule manière de réussir un apprentissage.

Par ailleurs, on distingue une variation de registre selon le sexe.

2.5. Variations selon le sexe

Si les variations selon le type d'établissement n'apparaissent pas significatives, dans les propos des candidats interrogés en raison du fait que cette variable n'a pas réellement été prise par l'enquête, des variations selon le sexe sont quant à elles déterminantes.

Généralement, les garçons se réfèrent nettement plus souvent que les filles à un registre de type expérientiel, tandis que les filles préfèrent mobiliser l'agir de type délégué et réflexif. Les garçons pensent que pour réussir il faut plutôt s'impliquer directement dans l'action. Pour les filles, le détour réflexif occupe une place importante et le strict respect des consignes. Pour apprendre et réussir, elles disent développer des stratégies, des façons de faire qui manifestent un certain niveau de respect des consignes des encadreurs. Ceci par crainte des représailles des parents et des encadreurs.

En outre on note un effort de distanciation des filles par rapport à certains cours en tenant compte des cours de l'année antérieure. Cet effort de conceptualisation, de mise en relations explicites des moyens avec les finalités, cet engagement dans une démarche réflexive sont révélateurs de dispositions scolaires incorporées que les filles savent mobiliser avec succès pour répondre aux attentes face à un examen. Ainsi, pour apprendre, selon les filles, il suffit de respecter certaines règles : d'abord, faire, répéter, accumuler les expériences, mais aussi se conformer aux attentes de

l'enseignant, autrement dit faire son métier d'élève, analyser sa pratique et réfléchir. Du coup, on peut supposer que les garçons, moins engagés dans ces démarches réflexives, risquent de s'exposer davantage à des difficultés scolaires.

2.6. Le rapport au Bac

La collecte de données, a montré, en général qu'une proportion non négligeable a une « mauvaise représentation du rôle du Bac dans leur vie ». En effet, la plupart de ces répondants, dans la commune d'Abomey-Calavi disent chercher le Bac pour la forme et non pour acquérir un moyen pour un statut social remarquable ou pour avoir de l'argent plus tard. Il faut entendre par « mauvaise représentation » le fait que ces derniers pensent que le Bac ne sert plus à rien dans la réussite social.

Selon nos données, ils sont environs 47% à avoir « une bonne représentation du Bac » et à le relier à un meilleur statut dans le futur. Ces derniers pensent qu'il faille s'investit dans les apprentissages pour le Bac en faisant l'effort de comprendre ce que l'enseignant souhaite transmettre. Ceci étant un gage pour un avenir meilleur.

Parallèlement à cette observation, l'on a pu remarquer que certains candidats avaient une attitude « passive » face aux apprentissages dans le sens où ces derniers affirment que le plus important est d'écouter l'enseignant pour bien apprendre. Enfin, l'on a pu constater que quelque soit l'origine socioprofessionnelle des parents leur attitude face aux savoir est souvent « correcte » mais on peut également souligner que les «mauvaises » représentations sont plus fréquentes, mais pas absolues, chez les candidats.

Chapitre 4 : Analyses des données et discussions

1. Analyse sur les pratiques d'études

1.1. Analyse des profils d'études

L'examen des résultats des enquêtes montrent globalement une hétérogénéité interdisciplinaire concernant les pratiques d'études en rapport avec l'obtention du Bac. De même plusieurs profils coexistent dans la population des candidats dans une même discipline. Cependant, trois profils participent de rapports aux études clairement identifiables: les profils " fonceurs ", " détracteurs" et " moyens" qui sont généralement modérés.

L'analyse des pratiques d'études que développent des candidats dans le cadre de leur préparation pour l'obtention du Bac, montre que le profil « fonceurs » étudient et réussissent pour une large majorité d'entre eux (souvent même de manière confortable), les « détracteurs » qui n'étudient pas souvent seul (ou étudient peu) et sont massivement en échec. Le troisième type de candidats, les « moyens », présente un système de pratiques peu cohérent révélant leur fragilité. Leur réussite s'avère aléatoire: s'ils valident au final leur année, cette validation s'effectue plutôt avec une mention « Passable ».

En générale, pour les candidats, étudier pour le Bac c'est recontextualiser des "savoirs-faire" scolaires et construire un certain nombre d'habiletés qui sont pour la plupart non maîtrisées avant la réussite. Ces manières de faire s'appuient bien souvent sur des habiletés cognitivo-informationnelles que la recherche en éducation a déjà largement analysées. Nous pouvons classer ces pratiques, soit dans le domaine cognitif (Trocme-Fabre, 1997), soit dans le domaine informationnel ou documentaire (Kuhltau, 1994), soit dans le domaine de la maîtrise de la lecture ou de cours (Fraisie, 1993) ou dans le domaine des compétences sociales (Coulon, 1997 ; Tremblay, 1996). En outre ces

compétences ne sont pas isolées des pratiques enseignantes ; ce qui fait la pertinence du concept de "métier d'élève". C'est bien l'intégration personnelle et contextuelle des techniques ou habiletés issues de l'encadrement scolaire dans une "manière de faire" qui caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à l'obtention du Bac.

Au premier plan de ces pratiques, on trouve les habiletés cognitives. Elles regroupent l'ensemble des tâches intellectuelles et matérielles nécessaires à la gestion des connaissances, au traitement cognitif de celles-ci et à la mémorisation de ces nouveaux savoirs. Prendre des notes, suivre un cours de manière assidue, être actif durant le cours, surligner, apprendre ces leçons, résumer les cours, la liste des compétences pourrait être longue. Elles sont mobilisées de façon automatique par les « fonceurs » dont l'objectif est l'obtention du Bac et sont souvent mal coordonnées en raison d'un trop plein d'envie de réussir.

Cependant, les candidats de notre recherche mettent en avant ces difficultés documentaires dans le cadre de leurs pratiques individuelles d'études et de leurs temps libres. C'est à juste titre que Lahire (1996) note que l'une des difficultés des étudiants réside dans la maîtrise du temps libre. Or les travaux de Coulon (1995) ont clairement montré les liens existants entre une maîtrise documentaire et la maîtrise de la "posture intellectuelle" propre aux études scolaires. La capacité à gérer ces études est bien une spécificité des études universitaires.

Enfin, la majorité des candidats répondants ont globalement peu de compétences documentaires (en dehors des cours) et l'incapacité essentielle à l'organisation des études font qu'ils sont très vite dépassés par les événements qui se superposent à l'approche du Bac. Le nombre de passages à l'examen du Bac et le manque d'organisation conduit certains candidats à retarder le temps de la

révision et de l'exercice individuel. Du coup, l'échec au Bac est alors une tendance vers laquelle les candidats peuvent massivement et facilement tendre. Toutefois, la tendance des candidats à opter pour les pratiques massive des TD, interpelle une analyse du métier de candidat au regard de l'apprentissage.

1.2. Rôle des pratiques informelles dans la performance scolaire

Quand on souhaite comprendre le rôle des capacités cognitives personnelles dans la construction des « savoirs faire » propres à la réussite scolaires, on dispose de références théoriques. Les travaux essentiels sont ceux des théoriciens de l'autodirection des apprentissages (Guglielmino, 1991 ; Zimmerman, 1995 ; Long, 1989 ; Carre, 1997).

Ce sont ces approches, qui permettent de mieux comprendre le rôle des pratiques informelles et autonomes dans l'obtention du Bac ou dans la réussite à un examen scolaire. En premier lieu, il faut garder en mémoire les facteurs "conatifs" qui regroupent l'ensemble des aspects de "mise en mouvement " du sujet candidat (Alava, 2011). Dans ce cas de figure, la motivation, l'engagement dans l'action, la structuration des pratiques d'étude sont des éléments essentiels qui soutiennent la démarche autonome du candidat. Ce sont des éléments motivationnels qui sont à mettre en relation avec le regard qu'on porte sur sa propre capacité à apprendre seul. Ce sentiment d'estime de soi et la perception de ses compétences sont alors les leviers d'une capacité à mettre en marche un projet autonome d'apprentissage.

La recherche de ces éléments dans les propos des candidats montre que les pratiques d'études sont caractérisées par une dominance d' « avoir le Bac », plutôt que d'apprendre pour maîtriser le savoir. Du coup, l'obtention du Bac demeure plus importante que le savoir qui autorise à l'avoir. Or nous savons que le rôle de la motivation, du projet d'études et du sentiment d'estime de soi sont des éléments déterminants dans la réussite de l'étudiant.

Par ailleurs, quand on s'intéresse aux capacités d'auto apprentissage chez les candidats, à partir d'échelles anglo-saxonnes sur les compétences autodidactiques et sur les compétences aux conduites autonomes en situation scolaire, il est alors possible de décrire le profil des candidats en réussite. Motivés pour leurs études et le savoir, ils ont du plaisir à apprendre et savent organiser leurs vies en fonction des études. Porteur d'un projet professionnel dès l'entrée en classe de Seconde qui consacre le choix de la série. Ceux-ci développent des compétences cognitive et métacognitive. Ils managent leurs activités d'études et de loisirs.

Ces candidats qui ont des parcours de réussite, ont des facettes d'auto direction et une orientation à l'autoformation diversifiée. On peut alors décrire trois facettes.

Les « autonomes solitaires » (Alava, 2011) qui mobilisent les méthodes nécessaires pour apprendre et qui maîtrisent des conduites organisées mais individuelles. On distingue des pratiques d'autodidactie (je suis toujours en train de chercher à apprendre), de simple motivation libidinal (j'adore apprendre, juste apprendre cette matière) et méthodologique (lorsque j'étudie, je suis très actif, je note, je fais des fiches, je me pose des questions ou après le cours, je recherche immédiatement les documents utiles). Ces pratiques d'autonomes solitaires renforcent une certaine probabilité de réussite au Bac. Malheureusement la pratique des Travaux Dirigés (TD) intensive inhibe les capacités de ce profil d'étudiants. Ceci n'est pas le cas des « actifs concrets » et des socio-apprenants organisés (Alava, 2011).

Les actifs concrets managent leur vie et leurs études et ont besoin de comprendre l'utilité et l'efficacité des activités. Ceux-ci sont caractérisés par la volonté (je sais bien ce que je veux apprendre), le management des connaissances (je sais organiser ma vie pour apprendre), la méthode (si j'ai

besoin d'une information, je sais où la trouver (méthodologie) et des pratiques cognitives (lorsque j'étudie, je me donne le temps de réfléchir au sens des activités). On distingue aussi un certain engagement personnel pendant le cours, dans l'année d'obtention du Bac.

Les socio-apprenants organisés, quant à eux utilisent le groupe comme outil et média d'apprentissage et recherchent dans les activités scolaires un sens indispensable à l'apprentissage. On les entend dire souvent « j'apprends facilement en discutant avec les gens » ou « je me réjouis toujours de débattre avec quelqu'un » ou encore « j'aime apprendre aux autres mes découvertes ». Il s'agit là d'une pratique de coformation. Ces sujets, après le cours, aiment discuter avec les autres camarades au sujet des cours, mettant en pratique l'axe relationnel des savoirs.

A l'opposé de ces profils d'études, les décrocheurs ont des conduites hésitantes et non organisées. Les étudiants dont les stratégies se rapprochent le plus de celles des décrocheurs sont des élèves peu volontaires dans leur apprentissage et qui n'aiment pas les situations d'apprentissage. Ils ne sont pas sûrs de leurs capacités d'apprentissage même volontaires et ont besoin du groupe pour apprendre, et cela est paradoxal, ils ne se réjouissent pas de débattre avec un autre étudiant de ces apprentissages.

Ainsi, la maîtrise des capacités d'auto direction est donc un élément important dans la réussite à l'examen du Bac. Ces capacités sont surtout déterminantes durant les activités « hors cours » ou le candidat développe des pratiques informelles d'études qui font souvent la différence. Au sein même du « temple » de l'hétéro formation , l'étudiant apprend en « marge » des cours.

1.3. Discussion sur les pratiques d'études mis en exergue par la recherche

Le traitement des données collectées, nous a conduit à faire un focus sur des pratiques d'études qui apparaissent dans les parties précédentes de la pratique empirique de ce document. Cependant, certaines pratiques d'études sont plus pertinentes que d'autres.

Mais il faut reconnaître que les pratiques d'études coexistent souvent chez un candidat ou évoluent durant la préparation de l'examen du Bac. Nombreux, sont les candidats qui possèdent plus d'un profil d'apprentissage et des stratégies de réussite. La difficulté à ce niveau vient du fait de leur mauvaise gestion des profils qui induisent des conflits intra personnels dans l'acquisition des savoirs par le candidat. Ces conflits entraînent souvent de l'inaction lors des épreuves écrites où on voit les étudiants passer des heures sans savoir quoi écrire. Toutefois, les logiques cachées de l'inaction sont nombreuses, elles ne démentent pas pour autant les constats méthodologiques, non plus cruellement, elles renvoient le candidat à l'évolution de ses objectifs et donc à des choix positifs. Si l'on souhaite comprendre les difficultés observées pendant les épreuves écrites, invitant le candidat à retransmettre ce que l'on apprend à l'école, il ne faut éluder la logique de la sélection qui agit insidieusement dans les pratiques d'études. Ainsi, un candidat qui laisse jouer les inégalités méthodologiques dans la révision de ces cours, exploite un moyen efficace et caché d'être souvent hors du jeu de compétition quand les épreuves ne sont pas dans son champ de vision.

Au demeurant, les échecs massifs au Bac, laissent voir réellement que les candidats naviguent entre le flou de la méthodologie spécifique et le carcan de pratiques d'études sélectives ou massives. Ainsi, le peu d'assise scientifique sur la spécificité des situations d'apprentissage à l'examen du Bac est flagrant. Un nouveau défi se dresse aujourd'hui pour la pédagogie scolaire au

Bénin, qui est à présent de penser de nouvelles modalités d'enseignement et de médiation qui valorisent le développement des pratiques d'auto direction dans l'acquisition des connaissances.

1.4. Vérification de l'hypothèse relative aux pratiques d'études

Au regard des résultats présentés dans la section des pratiques d'études et des analyses qui ont suivi juste avant dans ce paragraphe, il est possible de remarquer que les pratiques d'études liées à l'obtention du Bac composent un système cohérent. Ce système a une influence sur les résultats aux examens (échec ou réussite).

Ainsi, il est normal de penser que le cocktail " pratiques diversifiées, pratiques méthodiques à propos du cours ", aboutit en fait à la réussite car il est soumis à des variables de contexte qui lui sont favorables, par exemple les pratiques (Trinquier, Clanet et Alava, 1999) enseignantes. La plupart des candidats se contentent sur le cours, or le contexte scolaire privilégie la forme d'approche par compétence. La tendance et l'engouement pour les pratiques d'autoformation, de recherches personnelles documentaires perd de terrain gagne chez les candidats au Bac béninois. Ce nouveau contexte peut alors nuire aux pratiques d'études et aboutir à la chute de leur taux de réussite.

Dès lors, la première hypothèse de recherche est confirmée. Par conséquent, la réussite au Bac nécessite une réflexion sur les dispositifs pédagogiques d'accompagnement pour les candidats, et sur les moyens à développer pour que ce soit bien le candidat lui-même et non un autre qui investisse plus dans les stratégies d'études.

2. Analyse des rapports aux savoirs des candidats

2.1. Analyse des attitudes face aux apprentissages des candidats

Les résultats des entretiens montrent que les jeunes en difficultés aux examens du Bac ont un rapport aux apprentissages et donc au savoir ne leur permettant pas d'être motivés. En effet, la majorité réelle des candidats sont acteurs de leurs apprentissages et ils restent donc passifs face à l'enseignant à qui ils laissent la responsabilité de leur capacité à apprendre et donc à passer dans le niveau supérieur. Autrement dit, cela signifie que, pour ces élèves, la réussite dépend entièrement de leur professeur et de sa façon d'enseigner quelque soit leur propre investissement.

Dans certains entretiens avec des candidats, l'on a pu entendre à plusieurs reprises que pour apprendre il faut écouter l'enseignant plutôt que la leçon donnée par ce dernier. Finalement, pour ces candidats en difficultés l'école est davantage perçue comme un lieu d'écoute plus qu'un lieu d'apprentissage. Cette attitude passive qu'auraient les jeunes en difficulté, entraîne une faible mobilisation personnelle dans les pratiques d'études. Ils se fient alors au TD et pensent qu'il suffit de venir en classe pour que les apprentissages se produisent.

Pour eux « apprendre » et « savoir » se résument au fait qu'ils doivent «écouter le professeur, ce qu'il transmet et nous devons le retenir ». Ces candidats ont un rôle actif dans leur apprentissage. Une déduction peut être faite sur le principe que les élèves peuvent rencontrer des difficultés à cause d'un « mauvais » rapport au savoir, dans le sens où ces derniers sont passifs face aux apprentissages. Nombreux sont les répondants qui pensent que le Bac n'apporte pas grand-chose à la réussite sociale. Certains de ces jeunes tombent dans ce que l'on appelle « la culture de l'échec au Bac », cela concerne notamment ceux qui ont été mal orientés ou ceux ayant été dévalorisés par un échec au Bac et qui ne mettent plus d'espoir au Bac et lui opposent la « vraie vie ».

Or le savoir est étroitement lié à l'avenir professionnel. Car s'efforçant de passer de classe en classe et de faire face aux tâches scolaires quotidiennes, les élèves inscrivent l'acte d'apprendre dans un registre essentiellement procédural centré davantage sur la maîtrise des situations que sur l'extraction d'un savoir. Ainsi, donc un rapport au savoir plus favorable à la réussite s'instaure lorsque les contenus scolaires ne se réduisent pas à leur seule valeur instrumentale (Allain, 2011). Cette position est partagée par Charlot (2000) qui pense que les façons de faire et de penser des élèves à propos du ou des savoirs, bien plus que les différences de capital culturel ou de compétences cognitives, produisent des effets différenciés sur les apprentissages et, à terme, créent de la réussite ou de l'échec scolaire.

2.2. Analyse des rapports des candidats à l'examen du Bac

La plupart des candidats reviennent le plus souvent dans leurs discours sur les propos suivants : « *A quoi ça sert d'aller loin dans les études et d'avoir le Bac si on sera au chômage après* ». Certains, ont laissé entendre que « *le Bac, ce n'est pas ce qu'il faut pour avoir une place, il faut surtout savoir se débrouiller et trouver un contrat d'apprentissage* ».

Ils sont nombreux à tenir ces propos mais ils sont également majoritaires à espérer « avoir le Bac », malgré les difficultés et les inquiétudes à propos de l'examen. Mais l'on ne peut saisir les inquiétudes des candidats que si l'on tient compte des mutations de l'école (Solau, 1994), notamment celle du Bénin et des mécanismes du marché de l'emploi qui atteignent également ce contexte. Ainsi, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, l'obtention du Bac, en générale, a commencé à devenir de moins en moins une voie d'ascension sociale. Or l'ascension n'est offerte qu'aux candidats des lycées techniques. Ceci conduit à voir d'emblée que non seulement les candidats admis au Bac ne présentent pas le même profil scolaire mais aussi, qu'il existe une véritable hiérarchie entre les variantes du diplôme de Bac, en l'occurrence entre l'enseignement général et

celui technique. Cependant, conçu, à l'origine, pour former l'ouvrier spécialisé, les écoles d'enseignements techniques sont devenues progressivement un foyer de cadres administratifs. Ainsi, les candidats au Bac, surtout de l'enseignement général, y voient un désenchantement à l'issue de l'obtention du Bac.

C'est cette expérience d'une impasse vis-à-vis de l'avenir qui diminue l'ardeur et le scepticisme observés dans le rapport aux savoirs chez les candidats. Quel peut être le sens d'un examen comme le Bac chez des élèves conscients des formes de ségrégation du marché de l'emploi qui les empêchent d'espérer raisonnablement une réussite sociale par le biais de la scolarité? Quelles significations donner aux apprentissages informels et scolaires chez des personnes vivant des paradoxes entre les finalités scolaires des savoirs et leur utilité professionnelle ?

Cependant, certains élèves proviennent de milieux favorisés, ceux-ci sont loin de connaître le même devenir (scolaire et social) que les autres des milieux populaires. Par ricochet, ceux-ci développent les mêmes formes de rapport aux savoirs (si l'on retient, par exemple, la question du « rapport à l'avenir »). Mais, on peut aisément supposer que selon le champ du possible la mobilisation sur les savoirs varie d'un élève à l'autre.

Si d'une manière générale, les candidats vivent de manière dichotomique leur rapport aux savoirs, en séparant l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel, l'on peut observer des logiques plus complexes, traduisant à leur tour des dynamiques socio-subjectives à genèse biographique et contextuelle (Jellab, 2000). Ainsi, certains candidats peuvent très bien valoriser certains savoirs professionnels (ou technologiques) et en discréditer d'autres, trouver légitime d'avoir un enseignement de l'anglais mais juger peu opportun des cours en mathématique ou physique. Ce constat témoigne aussi du fait que loin de se soumettre à un « ordre des choses » (Grignon,

1971), les élèves tentent de construire une cohérence à des contenus, tout en prenant soin de distinguer ce qui relève des exigences institutionnelles et de ce qui appartient à l'implication subjective. Toutefois, il faut signaler qu'avoir une bonne note dans une matière ne signifie pas qu'elle « intéresse » l'élève.

Par ailleurs, les constats effectués au cours de la recherche amènent une forte inclinaison à penser que le sens des savoirs combine à la fois les effets d'une histoire socio-subjective (familiale et scolaire) et les incidences du contexte de scolarisation actuel. Ainsi, si la plupart des élèves évoquent l'utilité des savoirs pour en définir la légitimité ou non, c'est parce qu'ils sont scolarisés dans une institution qui est nécessairement appelée à s'interroger sur l'adéquation entre les savoirs et les « métiers ». C'est à juste titre que Rochex, (1995) affirmait que l'histoire de l'apprenant et les savoirs scolaires peuvent se rencontrer et expliquer la réticence ou, inversement, la volonté d'apprendre et de devenir autre. Ces résultats sont à la différence des recherches menées sur les « lycéens » qui tendent à montrer que la difficulté des apprenants réside dans l'objectivation des savoirs (Bautier et Rochex, 1998).

2.3. Analyse de la relation enseignant-élève dans la construction des rapports au savoir dans la réussite au Bac

L'analyse des discours des candidats a, d'autre part, permis de constater que ceux qui réussissent à l'examen du Bac se comporteraient plus positivement en cours que les élèves en difficulté de ces mêmes classes. Les premiers adopteraient, en effet, des comportements traduisant une inscription dans leur vie scolaire, c'est-à-dire, en d'autres termes, une mobilisation à et sur l'école, bien plus réelle que leurs camarades en difficulté scolaire, comme l'avait montré Charlot, Bautier et Rochex, (1992).

D'abord, l'analyse des entretiens menés auprès des élèves répondants montre, en premier lieu, que les propos tenus qu'ils tiennent sur leur rapport à l'enseignant peuvent se classer en deux grandes catégories. La première fait référence à des facteurs humains de la relation maître-élève, c'est-à-dire des facteurs impliquant la personne même de l'enseignant (*il/elle est « sympa », « gentil(le) », « important(e) », « sévère » ; « faire les choses pour faire plaisir au professeur » ; l'enseignant « me rassure/me fait peur » ; etc.*). La seconde fait référence à des facteurs professionnels de cette relation, c'est-à-dire à des facteurs impliquant la façon, appréciée ou pas, d'enseigner de l'enseignant (l'enseignant « apprend bien » ; il/elle « fait bien son métier » ; etc.). Ces discours alimentent le sentiment des candidats à suivre tels cours ou tels autres.

En second lieu, il apparaît que les facteurs humains du rapport enseignant-élève tiennent une réelle place dans la construction dans les rapports aux savoirs des candidats. Certains candidats en réussite, avouent également se sentir rassurés quand l'enseignant les apprécie ; ce qui leur donnent une réelle importance dans leurs apprentissages scolaires. Ces candidats en réussite à l'examen du Bac ont une approche moins difficile, moins complexe et ambiguë, du rapport enseignant-élève. L'on peut dire que leurs attentes sont essentiellement professionnelles, même s'ils estiment et respectent leurs enseignants, ils disent à l'unanimité n'entretenir, avec eux, aucune relation et n'en rechercher aucune. De plus, certains d'entre eux avouent que cette méconnaissance de leurs enseignants ne constitue pas un manque, bien au contraire, chacun devant rester à sa place et tenir son rôle. Les candidats en réussite demandent ainsi à leurs enseignants d'être passionnants, de leur faire aimer ce qu'ils enseignent et d'être présents professionnellement. On peut penser ici que ce constat de requête chez ceux-ci soit la conséquence d'un comportement de l'enseignant en salle de classe.

De leur côté, les élèves en difficulté scolaire semblent avoir de grandes attentes à l'égard de leur relation à l'enseignant et se montrent insatisfaits, voire frustrés, quant à cette relation. C'est dire que dans la construction des rapports aux savoirs des élèves, il y a chez ces candidats une réelle demande humaine, et affective, accompagnée, d'une façon qui pourrait paraître paradoxale, d'une difficulté à l'accepter. Pour justifier cela, Espinosa, (1997), a trouvé que ces élèves voudraient « autre chose » de leur relation à l'enseignant ; ils la voudraient « ailleurs », en marge des apprentissages scolaires et du lycée, afin d'exister aux yeux de l'enseignant « autrement » que par le biais d'un parcours scolaire difficile et douloureux. Leur difficulté à accepter leur propre demande affective dans leur relation à l'enseignant s'est traduite, lors des entretiens, par une minimisation excessive des atteintes narcissiques dont ils sont victimes du fait de leur statut d'élève en difficulté scolaire, et par certaines contradictions dans leur discours à propos de l'intérêt de la sélection des cours.

Cependant, aux yeux des candidats en difficulté à l'examen du Bac, cette demande affective semble, en effet, inavouable et presque inacceptable, très probablement parce qu'ils s'estiment « trop grands » pour une telle attente à l'égard de leur relation à l'enseignant. Ils passent ainsi, lors des entretiens, de la confiance et de l'allusion, au refus et à la négation.

Enfin, les élèves en réussite et ceux en difficulté scolaire adoptent des tonalités affectives différentes (de tendance positive versus de tendance négative) dans leurs comportements en salle de classe à l'égard de l'enseignant(e) et de l'enseignement dispensé. Ces élèves tendent, de plus, vers des formes, des degrés, différents de mobilisation scolaire ; en d'autres termes, l'engagement scolaire de l'élève semble fonction de son niveau de résultats scolaires. L'analyse des indicateurs majoritaires concernant la variable "rapport au savoir" a montré une forte proximité thématique de celles faites par Bautier et Rochex (1998) lors de leur analyse du "rapport au savoir" des lycéens.

2.4. Validation de l'hypothèse en rapport au rôle des rapports aux savoirs des candidats

Le traitement des données et l'analyse des rapports aux savoirs des candidats montrent certaines caractéristiques communes dans leurs discours, les dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant(e) des élèves en réussite scolaire différent de celles des élèves en difficulté scolaire. Comme, certaines caractéristiques communes encore dans leurs discours, on peut distinguer la place importante ou centrale attribuée par l'ensemble des élèves à l'enseignant(e) dans leurs apprentissages à cet examen.

Cependant, le rapport à « l'objet scolaire » des élèves en réussite et celui des élèves en difficultés scolaires est donc différent, ce qui implique que l'appropriation du savoir est effectivement fonction, pour partie, d'un certain rapport à « l'objet scolaire » du candidat. De même, les élèves en réussite et ceux en difficulté scolaire définissent différemment leur rapport à l'enseignant. Le candidat donnerait ainsi, d'une part, à l'enseignant un rôle d'autant plus déterminant dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissage scolaires, et par là même dans sa situation d'échec ou de réussite, qu'il aide l'élève en difficulté. Au cours de l'année scolaire, l'élève donnerait, d'autre part, à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine, et par là même affective, (et la souhaiterait ainsi) qu'il est en difficultés scolaires.

Bien que les tendances relationnelles des élèves à l'égard du corps enseignant dans leurs productions projectives ne soient pas catégoriquement marquées, il semble, d'une part, que les élèves en réussite voient plutôt, dans l'enseignant des planches de l'épreuve de type projective ; un enseignant professionnel et bienveillant, traduisant vraisemblablement leur souci d'une relation enseignante professionnalisée. Il semblerait, d'autre part, que les élèves en difficulté voient

plutôt, dans le même enseignant, un enseignant "pressant" (directive et menaçante), traduisant très probablement leurs difficultés scolaires en général et leurs difficultés relationnelles au sein de l'institution scolaire en particulier.

L'ensemble des résultats issus de nos analyses quantitatives et qualitatives permettent donc de constater une dichotomie entre élèves en réussite scolaire et élèves en difficulté dans leurs comportements en salle de classe, ainsi que dans leurs dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant. Elèves en réussite et élèves en difficulté scolaire semblent donc bien vivre différemment leur rapport à « l'objet scolaire ».

Une telle tendance amène à confirmer l'hypothèse de recherche selon laquelle, les résultats obtenus par les candidats à l'examen du Baccalauréat au Bénin sont le fruit de leurs rapports au savoir ou l'objet même du Bac.

Conclusion

La massification des échecs à l'examen du Bac au Bénin rend incontournable la recherche des facteurs intervenant au sein du couple "échec-réussite scolaire". La diversité des parcours des élèves a induit la nécessité d'aborder ce problème par des études plus fines que celles qui se réfèrent aux seules caractéristiques socioculturels des parents, comportement en situation de cours, l'institution scolaire et la qualité de l'enseignement donné. C'est donc dans la prise en compte de l'individualité de l'apprenant, appréhendé comme sujet multidimensionnel, et de l'originalité de son parcours scolaire et de préparation à l'examen que s'est tournée cette recherche en Science de l'Education pour comprendre la massification des échecs au Bac du Bénin. Dans cette perspective, la recherche en didactique s'est emparée d'outils telles les notions de «pratiques d'études" et de "rapport au savoir" pour analyser les différences d'apprentissage entre les élèves et leur évolution, et rechercher les facteurs qui peuvent intervenir dans la production des résultats à cet examen national. La commune d'Abomey-calavi a été prise comme zone d'investigation empirique.

La recherche a été menée à l'aide d'une démarche méthodologique mixte, qui est une combinaison des approches qualitative et quantitative. A l'aide d'une formule de Schwartz, un échantillon de 96 candidats a constitué pour des entretiens semi-structurés pendant une période de deux mois, couvrant les mois d'août et de septembre 2014. A ce groupe qui est la cible de cette recherche, s'ajoute 13 autres personnes ressources qui ont bien voulu apporter les réflexions à l'avancement de cette recherche. Par ailleurs, celle-ci s'est entourée d'exigences éthiques, notamment la connaissance des objectifs de l'enquête par le répondant et l'assurance obligatoire du caractère anonyme et confidentiel des informations collectées grâce à un système de codage.

Les résultats obtenus, en confrontant les variables "pratiques d'études" et "rapport au savoir" aux résultats obtenus, semblent montrer une covariance avec

les performances scolaires des candidats. Ceci laisse apparaître donc, que pour la plupart, ces résultats sont conformes à ceux observés dans la littérature scientifique à ce propos. Ainsi, les élèves qui ont une faible organisation personnelle en pratiques d'études, sont aussi peu mobilisés à l'école et ont des difficultés de réussite au Bac. Par contre, les élèves présentant une attitude instrumentale qui présentent une forte tendance à la réussite scolaire.

Par ailleurs, une grande hétérogénéité du rapport à l'apprentissage a été remarquée et l'objectivation du savoir est faiblement présente dans le rang des apprenants. La recherche a montré également l'importance de l'aspect identitaire du rapport au savoir. En ce sens, tout rapport au savoir est aussi rapport à soi. Apprendre engage un rapport de celui qui apprend, tout à la fois, et indissociablement, à ce qu'il apprend et à lui-même. Cela veut dire que la question du narcissisme et de l'image de soi est toujours enjeu lors que l'on apprend. Il est apparu clairement aussi bien dans la collecte empirique et documentaire que les rapports aux savoirs apparaissent comme déterminants dans cette recherche. Enfin, les rapports aux savoirs et les pratiques d'études sont à l'origine d'un véritable obstacle à la progression de nombre des candidats qui disposent, par ailleurs, d'un faible niveau de compétences pour réussir au Bac.

Références bibliographiques

- 1- ALLAIN J. 2011. A quoi sert l'école ? Le rapport au savoir des élèves. 43 p.
- 2- ATTANASSO M-O, 2010, Bénin : Prestation Efficace des Services Publics de l'Éducation. Document de discussion, Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa. Publié par Open Society Initiative for West Africa.
- 3- Bautier E. et Rochex J-Y, 1998. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- 4- BAUTIER, E. et Rochex, J. Y. 1997, Apprendre des malentendus qui font la différence. In J. P. Terrail (Dir.) *La socialisation de la France : critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris La dispute.
- 5- BENIN Rep., 2006, Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education -Tome 1- Octobre 2006-
- 6- Charlot, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. In A. Chabchoub (Ed.), *rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Tunis : Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques.
- 7- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- 8- DEVELAY. M. 1995 (sous direction) : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. ESF, Paris, pp. 17-32.

- 9- Espinosa, M. E., (1997), Servicio al Cliente. Colegio de Farmacéuticos de Puerto Rico.
- 10- GRIGNON C., 1971.L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique, Paris, Éditions de Minuit, « le sens commun ».
- 11- Guglielmino.L.M., et Guglielmino.P.J.(1991). Learning PreferenceAs.sessnient.KingofPrussia,PAOrganizationDesignandDevelopment(nowHRDQ).
- 12- Hugon, P., 1994, « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », Afrique Contemporaine, 172, oct-dec. : 260-279.
- 13- JELLAB, A., 2000, Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de Bernard Chariot), Université de Paris 8.
- 14- Kouménougbo, B. 2013, Surpopulation inquiétante et défaillances de la qualité.
- 15- LONG, H. (1989), Self-directed learning - Emerging theory and practice,University of Oklahoma.
- 16- LONG, H. (1989), Self-directed learning - Emerging theory and practice,University of Oklahoma.
- 17- Maulini, O. (2009). Qu'est-ce qu'un bon prof... et qui en décide ?
Texte rédigé à l'intention des collégiens genevois ayant participé à l'atelier « Qu'est-ce qu'un bon prof, et comment le devient-on ? » dans le

cadre du 450^e anniversaire de l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [2009-17].

- 18- Robbes, B. 2009, La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Conférence à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- 19- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- 20- Seraphin Alava (2011). Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur le " métier d'étudiant ".. PH. CARRE - Coord. - L'Harmattan. La formation auto-dirigée, Vol. 1 : Approches éducatives et cognitives, L'Harmattan, pp.21-36, 2001. HAL Id: hal-00653172 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653172>. Submitted on 18 Dec 2011.
- 21- Solaux, G. (1994). Les lycées professionnels. Paris : Hachette.
- 22- Trinquier M., Clanet J. et Alava S. (1999). – Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. Toulouse :CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion), Université de Toulouse Le Mirail.
- 23- Yokossi, T. 2012, La situation de l'éducation au Bénin.

ANNEXES

Outil de collecte

Guide d'entretien structuré et individuel administré aux candidats

Introduction:

Nous sommes entrain de mener une recherche sur les pratiques d'étude et le rapport au savoir des candidats au bac de la commune d'Abomey-calavi en vue de leur réussite à cet examen. La recherche a pour objectif de contribuer à la réduction des taux d'échec chez les candidats au Bac. En perspectives il sera possible d'envisager des actions de sensibilisation chez les élèves candidats afin qu'ils puissent mieux se préparer et être apte à inverser d'eux-mêmes les faibles taux de réussite qui semble être normales au Bénin. Nous aimerions vous poser quelques questions. Quelques-unes sont très personnelles et sont des fois difficiles à répondre. Mais soyez rassuré, ce questionnaire est anonyme et strictement confidentiel. Cependant la qualité de la recherche dépendra fortement de la sincérité de vos réponses. Votre participation à la recherche est volontaire. L'interview durera à peu près 30 minutes. Acceptez-vous de participer à cette étude ?

1. *Oui.....continuer*
2. *Nonpasser à un autre élément de l'échantillon*

1. Données identitaires

1.1- Age : /__/_/

1.2- Sexe : M ; F

1.3- Situation parentale : **vivant avec les deux géniteurs** **vivant avec un seul géniteur**
Vivant seul Autres (préciser).....

1.4- Série du Bac : A1 ; A5 ; B ; C ; D ; Autres préciser.....

1.5- Source principale de devises : Sous tutelle parentale ; salarié ; Autres
(préciser).....

1.6- Etablissement : Publique ; Confessionnel ; Privé

1.7- suivez-vous des cours à un autre niveau du système éducatif national? OUI
(lequel)..... NON

2. Connaissances et pratiques d'études

2.1.- Avez-vous des matières que vous préférez ? OUI (lesquels)

.....
.....

..... NON (pourquoi ?)

.....
.....

2.2.- Par quels canaux reteniriez-vous plus de connaissances dans le cadre des cours ?

- Individuellement

- Groupes

- Avec maître d'études

- Radio

- Télévision

- Pendant le cours

- TD

- Journaux

- Prospectus, dépliants

- Autres

(A

préciser) :.....

2.3.- Selon vous quel est le canal par lequel vous révisez le plus vos
cours littéraires:.....

Pourquoi ce canal:

.....
.....

2.4- Selon vous quel est le canal par lequel vous révisez le plus vos cours dans les matières
scientifiques:

Pourquoi ce canal:

.....
.....

2.5- Selon vous quel est le canal par lequel vous révisez le plus vos leçons (histoires....) :

.....

Pourquoi ce canal:

.....
.....

2.6-Quelles sont selon vous les modes de révision qui assure le succès à un examen?

- Individuel
- Révision en groupe
- TD
- Autres (A préciser).....
- Ne sait pas

2.7-Quels sont les moyens de réussite à un examen?

Oui (citer).....

.....
.....

- Ne sait pas

2.8.- Selon vous existe-t-il une forte probabilité de réussir à un examen sans les TD et le VIH/SIDA? OUI ; NON ; Ne sait pas

2.9.- Combien de TD avez-vous suivi avant l'examen du bac ?

- **Nombre** (préciser) :.....

- Ne sait pas

2.10.- Croyez-vous vraiment que la réussite est une question de chance ? OUI ; NON ;

Ne sait pas

2.11.-Si NON pourquoi ?:.....

.....

.....

2.12.- A quoi est dû l'échec à un examen ? :

- faiblesses des connaissances

- punition divine

- fatalité

- malchance

- mauvaise pratique de révision

- autres (préciser) :.....

- ne sait pas

2.13- Peut-on réussir à un examen sans une présence effective au cours durant toute l'année ?

OUI ; NON ; Ne sait pas

3. Pratiques d'études

3.1. Avez-vous été au Bac, en une seule fois?

OUI ; NON ; pas de réponse (*Si NON ou pas de réponse aller à 4.1.*)

3.2. Comment avez-vous effectué votre préparation au cours des 12 derniers mois ?

(Dites en quelques mots)

.....
.....

Ne sait pas /___/

3.3. Comment avez-vous effectué votre préparation au cours des 9 derniers mois ?

(Dites en quelques mots)

.....
.....

3.4. Comment avez-vous effectué votre préparation au cours des 06 derniers mois ?

(Dites en quelques mots)

.....
.....
.....

3.5. Comment avez-vous effectué votre préparation au cours des 03 derniers mois ?

(Dites en quelques mots)

.....
.....
.....

3.6. Comment avez-vous effectué votre préparation au cours du dernier mois ?

(Dites en quelques mots)

.....
.....
.....
.....

3.7. Quelle a été la période la plus décisive ?

- Avant le 9 mois
- Entre le 9 et 6 mois avant
- Entre le 6 mois et 3 mois
- Entre 3 et 1 mois avant
- Durant le dernier mois
- Durant l'examen
- Après le BAC
- Autre (A préciser).....

Pourquoi cette étude a été décisive ?.....

.....
.....
.....

3.8. Avez-vous eu des moments de divertissement? :

- de temps en temps
- souvent
- pas du tout
- à chaque semaine

Dites pourquoi il en est ainsi ?.....

.....
.....

3.6. La dernière semaine avant les examens avez-vous eu des moments de divertissement?

OUI ; NON

4. Rapport au savoir

4.1. Connaissez-vous un autre moyen de réussir dans la vie autre que l'acquisition des savoirs scolaires? OUI ; NON

4.2. Citez en un :.....

.....

4.3. Avez-vous réussi à un examen une fois sans trop d'effort de révision ? OUI ; NON

4.4. Voudrez-vous aller à l'université avant de trouver un boulot ? OUI ; NON

4.5. Si NON dites pourquoi ?

-
.....
.....

4.6.- A votre avis que doit-on faire une personne si elle veut vraiment réussir au Bac?

.....
.....
.....
.....
.....

- Ne sait pas

4.7.- Y-a-t-il des matières que vous détestez ? OUI ; NON

4.8.- Lesquels et pourquoi ?

.....
.....
.....

4.9- Que faites-vous pour éviter un impact négatif de ces matières sur vos résultats?

.....
.....
.....
.....
.....

4.10. Que faites-vous pour réussir les examens de vos matières préférées?

.....
.....

4.8. L'avènement de l'examen du BAC, a-t-il suscité en vous un changement de comportement pour éviter de l'échec ? OUI ; NON

4.9. Si OUI qu'avez-vous fait concrètement?

- Arrêt rapports des travaux domestiques
- Aller chaque temps à l'église que d'habitude
- Se limiter à un seul objectif qui est le bac
- Fréquentation très régulière des séances de TD
- Réduit le nombre de compagnie
- Evite les lieux de distraction et de divertissement
- Autres (A préciser).....

5- Résultat

5.1. Avez-vous eu le bac ? Oui Non

5.2. Après combien d'essai ?.....

5.3. Selon vous quel est le facteur décisif qui a déterminé ce résultats ?

.....
.....

Merci pour votre collaboration !

Tables des matières

SOMMAIRE

défini.....	i
Dédicaces	ii
Remerciements.....	iii
Introduction.....	1
Chapitre I. Cadre théorique et méthodologique	3
1. Cadre théorique	3
1.1. Problématique.....	3
1.1.2. Revue de littérature	6
1.1.3. Objectifs.....	9
1.1.3.1. Objectif général	9
1.1.3.2.. Objectifs spécifiques.....	9
1.1.4. Hypothèse	9
1.1.5. Clarification conceptuelle	10
1.1.6. Justificatif de la recherche	12
2. Approche méthodologique.....	13
2.1 Recherche documentaire	13
2.2 Recherche empirique	15
2.2.1 Cadre de l'étude	15
2.2.2 Nature de la recherche	15
2.2.3. Population cible et échantillon.....	16.
2.2.4. Techniques et outils de recherches	17
2.2.5. Considérations éthiques et déroulement de l'enquête.....	18
2.2.6. Méthode d'analyses des données.....	18
Chapitre 2 : Caractéristiques détaillées de la zone de recherche et visages du Bac au Bénin.....	19
1. De la présentation de la zone de recherche à celles de l'examen du Bac au Bénin	19
1.1. Présentation de la commune d'Abomey-calavi	19
1.2. Présentation de l'examen du Bac au Bénin	21
1.3. Organisation du Bac béninois, 2014	22
1.4. Les types de candidats au Bac Béninois.....	24
2. Les centres de compositions pour l'année 2014 et les matières d'examens	24
2.1 Les centres d'examens du Bac	24

2.2. Les épreuves de l'examen du Bac au Bénin	28
2.3. Les Epreuves obligatoires	28
2.4. Les épreuves facultatives et les langues vivantes	35
Chapitre 3 : Résultats de l'étude empirique.....	37
1. Les Pratiques d'études	37
1.1. Le profil socioéducatif des répondants.....	37
1.2. Les rapports aux pratiques d'études des candidats	40
1.3. Les Pratiques d'études chez les candidats	43
1.4. Les pratiques non formelles d'études	43
1.5. Les pratiques effectives de cours chez les candidats	45
1.6. Lien entre les pratique d'étude et les types de profils identifiés chez les candidats ...	Erreur !
Signet non défini.	
2. Les rapports aux savoirs	50
2.1. Registres d'action mobilisés par les candidats pour la réussite au Bac.....	50
2.2. L'agir délégué : « faire son métier d'apprenant »	52
2.3. L'agir expérientiel,	53
2.4. Un registre peu privilégié et le nombre de registre mobilisé par les candidats	54
2.5. Variations selon le sexe	55
2.6. Le rapport au Bac.....	56
Chapitre 4 : Analyses des données et discussions	57
1. Analyse sur les pratiques d'études.....	57
1.1. Analyse des profils d'études	57
1.2. Rôle des pratiques informelles dans la performance scolaire	59
1.3. Discussion sur les pratiques d'études mis en exergue par la recherche	62
1.4. Vérification de l'hypothèse relative aux pratiques d'études	63
2. Analyse des rapports aux savoirs des candidats	64
2.1. Analyse des attitudes face aux apprentissages des candidats.....	64
2.2. Analyse des rapports au Bac	65
2.3. Analyse de la relation enseignant-élève dans la construction des rapports au savoir dans la réussite au Bac.....	67
2.4. Validation de l'hypothèse en rapport au rôle des rapports aux savoirs dans candidats.....	70
Conclusion	72
Références bibliographiques.....	74
Outil de collecte.....	78
Tables des matières	86

