

Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'Education
en collaboration avec la
Commune d'Ixelles
Service de l'Instruction publique

Recherche-action à l'initiative de la Ministre-présidente de la
Communauté française de Belgique en charge de l'enseignement obligatoire et de
promotion sociale

**Coordination et mise en œuvre de deux expériences pilotes
dans des établissements scolaires de la Communauté
française en vue de renforcer l'articulation entre
l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.**

Rapport final de deuxième année
Août 2007

Promoteur ULB : Prof. B. Rey

Responsable Instruction Publique d'Ixelles : Ph. Hougardy

Chercheurs : Carette Vincent ; Coché Frédéric ; Dublet Audrey ; Van Lint Sylvie

Au nom de toute l'équipe de recherche, nous adressons nos remerciements les plus sincères aux directions d'écoles qui ont rendu possible l'organisation des journées de formation.

Nous tenons également à remercier particulièrement chacun des enseignants qui ont participé au projet de recherche.

Sans leur collaboration, leur participation, leur disponibilité et leur sincérité, celui-ci n'aurait pas pu aboutir.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL DRESSÉ À PARTIR DE LA LITTÉRATURE	7
1. POURQUOI LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE SUSCITE-ELLE UNE TELLE ATTENTION ?	7
2. QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES LORS DE CETTE TRANSITION ?	9
<i>a. une confrontation à une addition de changements.....</i>	<i>9</i>
<i>b. L'entrée en secondaire : une modification de la division du travail.....</i>	<i>11</i>
<i>c. L'école primaire et l'école secondaire : deux manières d'envisager l'école</i>	<i>13</i>
<i>d. L'école primaire et l'école secondaire : deux mondes qui se connaissent mal.....</i>	<i>14</i>
<i>e. Des éléments qui montrent les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition</i>	<i>15</i>
3. QUELLES SONT LES INITIATIVES À METTRE EN ŒUVRE POUR TENTER DE FACILITER CETTE TRANSITION ?	21
<i>a. Deux solutions.....</i>	<i>21</i>
<i>b. Analyse de projets d'établissement</i>	<i>22</i>
<i>c. Les concertations entre les enseignants</i>	<i>23</i>
<i>d. Ne pas nier les difficultés</i>	<i>25</i>
PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL AJUSTÉ EN FONCTION DE NOS ENTRETIENS ET OBSERVATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE	28
PARTIE 3 : DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE DEUXIEME ANNEE	39
DISPOSITIF	39
ORGANISATION PRATIQUE	40
DEROULEMENT	42
BILAN AU NIVEAU ORGANISATIONNEL	42
ANALYSE DES PRATIQUES DIDACTIQUES.....	44
QUELQUES CHIFFRES :	44
ANALYSE DES SEQUENCES DE COURS.....	45
<i>Equipe 1 : groupe math 1.....</i>	<i>47</i>
<i>Equipe 2 : groupe math 2.....</i>	<i>51</i>
<i>Equipe 3 : groupe français 1.....</i>	<i>54</i>
<i>Equipe 4 : groupe français 2.....</i>	<i>57</i>
<i>Equipe 5 : groupe français 3.....</i>	<i>61</i>
<i>Equipe 6 : groupe français 4.....</i>	<i>64</i>
<i>Equipe 7 : groupe néerlandais 1.....</i>	<i>68</i>
<i>Equipe 8 : groupe néerlandais 2.....</i>	<i>71</i>
CONCLUSIONS À PROPOS DES PRATIQUES DIDACTIQUES.....	74
ANALYSE DES ÉVALUATIONS.....	78
CRITERES D'ÉVALUATION ET RESULTATS	78
<i>Equipe 1 : groupe math 1.....</i>	<i>79</i>
<i>Equipe 2 : groupe math 2.....</i>	<i>82</i>
<i>Equipe 3 : groupe français 1.....</i>	<i>83</i>
<i>Equipe 4 : groupe français 2.....</i>	<i>87</i>
<i>Equipe 5 : groupe français 3.....</i>	<i>90</i>
<i>Equipe 6 : groupe français 4.....</i>	<i>92</i>
<i>Equipe 7 : groupe néerlandais 1.....</i>	<i>96</i>
<i>Equipe 8 : groupe néerlandais 2.....</i>	<i>99</i>
CONCLUSIONS À PROPOS DES PRATIQUES ÉVALUATIVES.....	100
ANALYSE DES DONNÉES STATISTIQUES	103
RETARD SCOLAIRE ET TAUX DE REDOUBLEMENT	104
<i>Qui redouble ?</i>	<i>106</i>

<i>Que deviennent les élèves qui redoublent ?</i>	115
CONCLUSIONS DE L'ANALYSE DES STATISTIQUES CONCERNANT LA TRANSITION PRIMAIRE - SECONDAIRE	117
CONCLUSIONS GENERALES	118
ANNEXES	125

Introduction

La présente recherche-action poursuit un double objectif :

- La création et la mise en place de différentes expériences pilotes, de dispositifs novateurs, qui impliquent les acteurs de terrain en vue de faciliter la transition des élèves entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire ;
- La réalisation d'une véritable démarche de recherche.

De plus, en ce qui concerne notre méthodologie, nous avons opté pour un double parti pris :

- Tout d'abord, nous nous positionnons comme « ne sachant pas », à priori, ce qui peut poser problème durant la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, ni ce qu'il faut faire pour l'améliorer ;
- Ensuite, notre attitude implique que les acteurs de terrain soient sollicités non seulement pour la mise en œuvre du dispositif, en tant que participants, mais également durant les étapes de réflexion et d'analyse de la situation, ainsi que pour l'évaluation des dispositifs et les conclusions.

Dès lors, durant notre première année de recherche, nous avons commencé par construire un cadre conceptuel qui constitue un point de départ et une assise scientifique à notre travail. Ce cadre conceptuel nous a permis de cerner la problématique de la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire telle qu'elle apparaît à travers la littérature scientifique actuelle.

Nous avons ensuite mené des entretiens avec les différents acteurs de notre échantillon (enseignants du fondamental, du premier degré du secondaire et élèves des trois réseaux) et pratiqué des observations sur le terrain afin de « mettre à l'épreuve » le cadre conceptuel.

Ces différentes prises d'informations ont conduit notre équipe à construire un cadre conceptuel ajusté dont la présentation se trouve dans les pages qui suivent.

De plus, nos prises d'informations et leur analyse nous ont mené vers de nouvelles hypothèses que nous avons mis à l'épreuve à travers différents dispositifs sur le terrain durant notre

deuxième année de recherche. Ces dispositifs sont explicités et analysés dans la deuxième partie du présent rapport.

Enfin, nous vous présentons nos conclusions et nos pistes de réflexion issues de nos deux années de recherche et d'expérimentation sur le terrain au sujet de la transition primaire - secondaire.

Partie 1 : Cadre conceptuel dressé à partir de la littérature

1. Pourquoi la transition entre l'école primaire et secondaire suscite-elle une telle attention ?

La vie d'un élève est jalonnée de plusieurs transitions importantes. A 6 ans, il quitte l'enseignant maternel pour entrer dans l'enseignement primaire (« la grande école ») ; à 12 ans, il quitte l'école primaire pour entrer dans l'école secondaire. A 18 ans, pour peu qu'il n'ait pas subi la loi du redoublement, il entre à l'université ou dans l'enseignement supérieur hors universitaire.

Ces trois moments sont considérés dans la littérature comme des moments critiques pour les élèves. Définis communément par le terme de « rupture », ces passages obligés sont considérés par certains auteurs comme des moments initiatiques importants dans le jalonnement de la vie d'un enfant. Certains vivent très bien ces ruptures ; d'autres les vivent moins bien.

En Communauté française de Belgique, l'analyse des taux de redoublement indique clairement que cette rupture pose des problèmes à de nombreux élèves.

Tableau 1 : taux de redoublement 2003 – 2004 en Communauté française de Belgique

	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an en primaire	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an au secondaire
1	10.3	31.4
2	14.78	32.5
3	17.72	45.6
4	20.67	50
5	22.63	55.9
6	21.05	53.2

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française-

Ainsi, en 1^o année primaire, nous trouvons plus de 10 % d'élèves qui comptent un retard d'au moins un an. Ceux-ci ont été amenés à recommencer leur première année ou ont été maintenus une année de plus dans l'enseignement préscolaire. Notons que le redoublement à la fin de la première année est normalement proscrit (sauf exceptions) depuis l'introduction du cycle 5-8 en septembre 2000.

Entre la fin de l'enseignement fondamental et la première année du secondaire, nous remarquons une augmentation importante d'élèves (augmentation d'environ 10 %) qui sont en retard d'au moins un an dans leur parcours scolaire.

De fait, à l'exception du passage entre la 2^e et la 3^e secondaire, c'est à l'entrée du primaire et à l'entrée du secondaire que l'on observe la plus forte augmentation d'élèves qui enregistrent un retard d'au moins une année.

Enfin, l'entrée dans l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire pose également de nombreux problèmes illustré par un taux de redoublement très important en 1^e année (Hougardy, 2002).

Le taux de retard scolaire est un indicateur soulignant la difficulté des élèves à appréhender ces transitions. Toutefois, la lecture de la littérature montre également qu'une mauvaise transition entre le primaire et le secondaire dans des pays (Québec, France, Etats Unis) où le redoublement n'est pas une pratique aussi régulièrement appliquée qu'en Communauté française de Belgique, pourrait être à la base de difficultés d'apprentissage qui conduisent certains élèves vers le décrochage scolaire (Vallée et Jean-Assernault, 2004).

En résumé, on peut affirmer que les différentes transitions que l'élève rencontre au cours de sa vie scolaire sont de nature à engendrer des difficultés dans ses apprentissages.

Comme nous le développerons, ce constat n'est pas neuf. Les questions portant sur cette problématique sont d'ailleurs récurrentes, depuis de nombreuses années, dans le monde pédagogique et politique.

L'attention porté par le nouveau « Contrat pour l'école » (2005) pour la transition entre l'école primaire et l'école secondaire illustre clairement l'intérêt porté par le politique à cette problématique. Parmi les dix priorités qui doivent permettre de relever les objectifs d'une école qui veut lutter contre la ségrégation et l'échec scolaire, d'une école qui veut mettre sur pied d'égalité les filières d'enseignement, qui a l'ambition d'augmenter le nombre de diplômés tout en assurant un niveau d'exigence plus élevé, nous trouvons la volonté

d'améliorer la transition entre le primaire et le secondaire pour *conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base* (priorité 2).

Face à cette intention, deux questions essentielles se posent :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition ?
- Quelles sont les initiatives à mettre en œuvre pour tenter de faciliter cette transition ?

2. Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition ?

a. une confrontation à une addition de changements

«- *Il faut absolument que je vous prépare à entrer en sixième¹...Et c'est ce que je vais faire. Je vais jouer six ou sept rôles de professeurs et vous allez vous adapter à ces six ou sept caractères différents... En fait, je suis venu vous faire mes adieux. C'est la dernière fois que vous voyez M. Magarelle. Je vais me retourner vers le tableau. Et quand je vous ferai de nouveau face, ce sera quelqu'un d'autre.*

- On ne vous verra plus jamais ?... demanda Malaussène au bord des larmes. »

(Pennac Daniel, 1993)

Cet extrait de Daniel Pennac extrait du livre écrit pour la jeunesse « *Kamo, l'idée du siècle* » souligne une des difficultés rencontrées par les élèves lors de leur entrée au secondaire : celle d'être confronté à de multiples professeurs aux exigences et aux caractères fort divers, loin de l'instituteur unique de l'école primaire (Delronche, 2001).

Au-delà de cet aspect régulièrement mis en avant, la transition entre le primaire et le secondaire conduit les élèves à se confronter à des changements cumulés.

Bonnet (2001) en définit six :

- 1. L'enfant quitte l'école primaire, encore souvent proche du domicile, située dans un quartier qu'il connaît bien, où il retrouve ses compagnons de

¹ Première année du secondaire en France.

classe, pour se rendre dans une école secondaire généralement plus éloignée. Il n'est pas rare qu'il soit astreint à emprunter les transports en commun ;

- 2. L'équipe éducative. A l'école primaire, l'enfant connaît souvent tous les membres du personnel. Il a quelques maîtres spéciaux mais surtout une institutrice ou un instituteur qu'il garde parfois deux années de suite. Au secondaire, il se retrouve face à un grand nombre d'enseignants, ne rencontrant certains d'entre eux qu'une fois par semaine. S'y ajoute des éducateurs, du personnel administratif : équipe plurielle, donc pluralité de personnalités, d'expériences et surtout d'exigences parfois contradictoires, avec les difficultés d'adaptation que cela suppose. Qui prendre comme référence ?
- 3. Les élèves des autres niveaux. De « grand », l'enfant devient le « bleu », le « gosse » pour les aînés dont certains comportements peuvent perturber son équilibre ;
- 4. L'infrastructure. De la classe unique où il avait ses repères et qui le sécurisait, le nouvel arrivant circule dans des bâtiments plus vastes, avec des locaux spécialisés. Parfois même, il doit se déplacer à chaque cours, avec son matériel ;
- 5. L'horaire des cours. Au primaire, l'emploi du temps est relativement souple. Au secondaire, le voilà soumis à un découpage strict en séquences bien différenciées ;
- 6. L'organisation personnelle du travail. Au secondaire, la gestion des documents plus nombreux devient plus complexe, comme celles des tâches à domicile, à l'échelle hebdomadaire au minimum.

Pour de nombreux acteurs du terrain, ces différents changements sont ceux qui sont les plus souvent avancés pour expliquer les difficultés rencontrées par les élèves lors de la transition entre le primaire et le secondaire.

Relevons aussi quant à nous :

- Les méthodes de travail qui changent : ce qui est permis dans l'attitude de l'élève de sixième primaire en classe et ce qui devient interdit dans le secondaire, les changements dans la nature des consignes qui sont données par l'enseignant pour le travail, l'accompagnement de l'élève dans le fondamental et l'exigence de planifier son travail en autonomie dans le secondaire, etc. ;
- Les exigences qui changent dans les pratiques de classe : l'enseignant demande de ses élèves l'accomplissement de tâches stéréotypées, de procédures de base ou exige l'accomplissement de tâches inédites et complexes ; dans le secondaire, il est possible que la répartition de ces tâches soient ménagées de manière différente ou peut-être même que certaines procédures complexes soient assimilées à des procédures automatisées ; l'enseignant du secondaire utilise peut-être aussi une terminologie dont l'élève n'est pas coutumier ;
- Les relations aux parents changent d'un niveau d'enseignement à l'autre.

b. L'entrée en secondaire : une modification de la division du travail

Pour Cousin et Felouzis (2002), les difficultés du passage entre le primaire et le secondaire ne se résument pas aux éléments strictement pédagogiques. Pour ces auteurs, ce sont d'abord les structures sociales et scolaires dans lesquelles ils sont amenés à évoluer qui constituent la nouveauté. Cela implique de la part de l'élève une nouvelle définition de soi et un nouveau « métier » d'élève à acquérir. Ces deux auteurs parlent de la « socialisation » du collège², au sens où entrer au collège revient, en quelque sorte, à passer de l'aspect « communautaire » de l'école primaire à la « société » de l'enseignement secondaire. En effet, l'école primaire garde pour ces auteurs, par certains côtés, une nature de « communauté », au sens où les fonctions et les rôles sont peu différenciés et où les relations sociales entre élèves et enseignants sont plus chargées qu'au secondaire d'éléments affectifs forts.

Ainsi, à l'école primaire, comparativement à l'école secondaire, la division du travail entre les membres de l'institution est faible. Les instituteurs ont à la fois une fonction d'enseignement et ils sont investis de fonctions de surveillance et d'éducation en dehors du strict espace de la

classe : ils surveillent la cour, convoquent les parents en cas d'absence prolongée d'un élève, et « animent » la vie de l'établissement durant toute la durée de leur présence. La différenciation des fonctions est donc faible, y compris du point de vue pédagogique, puisque la plupart des matières enseignées à l'école primaire le sont par une seule et même personne, même si le tendance à la différenciation y est de plus en plus affirmée : les cours philosophiques, de néerlandais, d'éducation physique et de musique sont assurées par des professeurs spécialisés. Dans ce contexte, l'instituteur est à la fois l'enseignant de mathématiques, de français, et celui qui règle les conflits entre élèves dans la classe ou dans la cour de récréation. L'instituteur fait, en quelque sorte, partie de la vie quotidienne des élèves car il en anime l'ensemble des activités au sein de l'école. De plus, la vie de la classe est ponctuée par des événements qui dépassent très largement la vie scolaire, comme les anniversaires ou les fêtes de l'école. Les relations à l'école primaire sont donc très fortes et chargées d'affect. Pour Cousin et Felouzis (2002), dans ce cadre, la relation maître-élèves est essentiellement basée sur l'identification.

Ainsi, à l'école primaire, ces auteurs considèrent que l'élève a un statut d'enfant, alors qu'à l'école secondaire, il est considéré avant tout comme un élève. Dans le premier cas, la socialisation se ferait par un processus d'identification de l'élève à son instituteur, à sa classe, aux savoirs enseignés. Dans le deuxième cas, Cousin et Felouzis (2002) estime que la socialisation emprunte un processus de distanciation. Pour ces auteurs, toute la question de la socialisation au secondaire peut être résumée par ce processus : distanciation par rapport au rôle de l'élève, aux enseignants, et plus généralement à l'Ecole. Ils précisent que ce processus est progressif. Il se mettrait en place dès les premiers mois de la vie de l'élève au secondaire, mais mûrirait d'année en année : *« Il n'est pas une dysfonction du système et ne reflète pas un défaut de socialisation. C'est tout au contraire une manière, pour les élèves, de se construire en tant qu'individus, et en quelque sorte de participer et de s'intégrer à la société du collège »*.

Pour tous les élèves, l'évolution globale serait donc celle de la distanciation progressive par rapport aux enseignants et aux savoirs enseignés. Toutefois, ce processus de distanciation ne s'opérerait pas de manière identique pour tous. Des facteurs individuels comme sociaux ou sexuels pourraient définir autant de variantes dans la construction de cette distance au rôle.

² Premières années du secondaire en France

Ainsi, certains élèves risquent de construire cette distance de manière plus extrême que d'autres.

En synthèse, pour Cousin et Felouzis (2002), le passage au secondaire consacre l'entrée dans un monde en rupture avec l'école primaire encore fortement marquée par l'enfance. La faible division du travail dans le primaire n'est d'ailleurs pas sans rappeler le modèle de l'institution familiale. L'école secondaire donne à voir une institution plus « rationalisée », en ce sens que la division du travail y est plus poussée.

En ce sens, pour ces deux auteurs, l'école secondaire fonctionne comme une organisation plus « moderne » que l'école primaire. La nette séparation entre les matières, enseignées par des professeurs différents, et faisant l'objet de plages horaires nettement définies et planifiées, est aussi une forme de rationalisation pédagogique qui structure les emplois et la vie scolaire.

L'entrée au secondaire serait pour l'élève une entrée dans un monde rationalisé et par certains côtés bureaucratique, une organisation complexe où chacun est davantage défini par son « statut » que par sa personne en tant que telle. Entrer à l'école secondaire, dans cette perspective, serait donc bien plus qu'un passage de classe ou qu'un simple changement d'établissement, ce serait la découverte d'un espace d'action qui demande une nouvelle manière d'agir et de se définir en tant qu'individu.

c. L'école primaire et l'école secondaire : deux manières d'envisager l'école

Toutefois cette découverte peut s'avérer difficile pour certains élèves. Car, au-delà de la transformation de la division du travail, les élèves sont confrontés lors du passage du primaire au secondaire à deux manières de penser l'école. Ainsi, Meirieu estime que l'école primaire défend plutôt un modèle d'enseignement intégré centré sur l'enfant tandis que le secondaire défend un modèle séquencé, centré sur les disciplines.

Ces deux manières d'envisager l'école entraînent pour Meirieu une multitude de querelles qu'il résume en ces termes :

- Querelle identitaire : « L'instituteur enseigne parce qu'il aime les enfants, le professeur de mathématiques parce qu'il aime les mathématiques. »

- Querelle de légitimité : « L'instituteur fonde sa compétence sur la psychologie, le professeur sur sa compétence disciplinaire. »
- Querelle de méthodes : « L'instituteur accompagne le développement de l'enfant, le professeur transmet son savoir. Le premier fait de la pédagogie. Le second fait des cours. »

Même si ces propositions peuvent apparaître caricaturales, elles résument bien les stéréotypes véhiculés couramment à propos de ces deux niveaux d'enseignement et indiquent que la rupture vécue par les élèves ne se situe pas uniquement dans l'organisation générale du travail.

Le monde de l'école secondaire serait un monde différent de l'école primaire dans la manière d'envisager l'école. Si on peut expliquer ces deux conceptions par des raisons entre autres historiques, le passage brutal de l'une à l'autre peut représenter un réel problème pour certains élèves.

d. L'école primaire et l'école secondaire : deux mondes qui se connaissent mal

Au-delà de ces deux manières d'envisager l'école, certains auteurs estiment que la rupture entre l'école primaire et l'école secondaire est amplifiée par la réelle méconnaissance réciproque qu'ont l'instituteur et le professeur du secondaire de l'univers de travail de l'autre. Christ (2000), à partir d'une recherche menée sur les représentations réciproques que les instituteurs et les professeurs du secondaire ont du travail de l'autre, met en évidence les stéréotypes que chaque niveau d'enseignement véhicule par rapport à l'autre. Ainsi, l'instituteur pense que le professeur du secondaire se présente plus comme le spécialiste d'un savoir et a un intérêt plus marqué pour la théorie, qu'il a des relations plus distantes avec les élèves et les professeurs, qu'il est plus en attente de résultats et qu'il fait passer les relations avec les parents au second plan. Par contre, le professeur du secondaire met en évidence le libéralisme de l'instituteur et son attachement au groupe classe. Pour Christ (2000), ces représentations réciproques montrent la méconnaissance « par manque de relations » qu'ont ces deux catégories d'enseignants l'une par rapport à l'autre. Pour lui, un conflit de valeurs semble opposer instituteurs et professeurs. Il émet l'hypothèse que cette méconnaissance réciproque n'est pas accidentelle, mais correspondrait à une volonté délibérée. Les

représentations joueraient le rôle de remparts pour justifier l'absence d'identité entre ces deux niveaux d'enseignement. Une certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées empêcherait toute collaboration fructueuse.

De fait, au-delà des conceptions de l'école que défendrait chaque niveau d'enseignement, une difficulté rencontrée par les élèves lors de la transition entre le primaire et le secondaire serait le manque de volonté de relations entre ces deux « univers ».

e. Des éléments qui montrent les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition

Trois éléments concordants montrent les difficultés que rencontrent les élèves lors de cette transition : l'augmentation du taux de redoublement, la baisse de motivation et la baisse générale des résultats.

- L'augmentation du taux de redoublement.

Comme nous l'avons déjà énoncé, il y a une forte augmentation des élèves en retard entre la fin de l'école primaire et la première année du secondaire (près de 10 %).

- La baisse de la motivation.

Pour de nombreux chercheurs en psychologie du développement et de l'éducation, le début de l'adolescence et l'arrivée dans un nouvel environnement scolaire engendreraient des changements dans la motivation (Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004). La transition entre le primaire et le secondaire est considérée par certains chercheurs comme une période où le jeune est plus susceptible de vivre des remises en questions, tant sur le plan personnel que scolaire, qui conduiraient, entre autres, à une détérioration de ses ressources motivationnelles. La majorité des auteurs (Anderman et Maehr, 1994, Anderman et Hidgley, 1997, Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001 ; Eccles, Midgley, Wirfeld, Reuman, Mac Iver et Feldlaufer, 1993 cités par Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004) concluent à un impact négatif du passage au secondaire sur la motivation des élèves.

Ce serait le manque de concordance entre les besoins du jeune adolescent et les ressources du milieu scolaire qui s'accroîtrait à l'arrivée au secondaire et qui provoquerait un déclin de la motivation scolaire. Certains chercheurs (Eastman, 2000 ; Carter, Whitesell et Kowalski, 1992, Mc Dougall et Hymel, 1998, cités par Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004) se sont intéressés aux facteurs individuels susceptibles d'influencer l'ajustement d'élèves de fin de primaire à leur nouveau milieu. Ces chercheurs estiment que l'examen des variables individuelles observables dès la dernière année de l'école primaire peut aider à mieux comprendre les répercussions du passage au secondaire sur la motivation des élèves. Ainsi, des élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes et qui se perçoivent comme moins populaires et moins compétents socialement seraient tous susceptibles de vivre des problèmes liés à la transition scolaire.

Il est toutefois intéressant de noter que des études (Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004) montrent que si le passage du primaire au secondaire peut représenter un événement stressant pour la majorité des élèves, cela ne signifie pas que tous le perçoivent négativement. Ainsi, plusieurs études (Alos, 2002 ; Berndt et Mekos, 1995, cités par Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004) montrent qu'une majorité d'élèves ont plus une vision positive que négative de « l'autre » école. Parmi les aspects positifs attendus, la plus grande variété de cours disponibles et de nouvelles matières scolaires, la plus grande indépendance, de nouveaux amis et de nouveaux professeurs, une nouvelle routine, des changements de classes plus fréquents sont régulièrement cités. Toutefois, certaines craintes sont également régulièrement citées : la peur de la victimisation des élèves plus âgés, la peur de se perdre, la charge de travail plus élevée, les relations avec les pairs.

De la littérature, on peut dégager l'idée que les anticipations des élèves envers le secondaire peuvent influencer la façon dont ils s'adopteront à leur nouvel environnement au moment de la transition. Entretenir des anticipations positives et voir l'arrivée du secondaire comme désirable pourraient faciliter la transition alors qu'à l'inverse, appréhender négativement ce changement pourrait conduire à une moins bonne adaptation.

La gestion du stress engendré par la rupture semble être un élément déterminant qui influence la motivation. Ainsi, le stress engendré par certains événements considérés comme négatifs pourrait être diminué si l'individu est incité à les voir de manière positive.

La question de la motivation de l'enfant pour les apprentissages est centrale et doit être envisagée dans sa dimension systémique. Une donnée importante de la recherche sur les apprentissages est précisément le lien étroit qui existe entre l'apprentissage et l'environnement de l'élève. C'est ainsi que l'on peut parler de la composante relationnelle de tout apprentissage : la manière dont on se perçoit et dont on perçoit le contexte et les tâches d'apprentissage détermine notre manière d'apprendre (Parmentier, 1994). Ce qui retient notre attention, ce sont les relations qui s'établissent entre l'élève et l'apprentissage à partir de la perception qu'il a du contexte d'enseignement, composante de sa motivation et de son engagement dans les études.

Pour Ramsden (1988), la définition du contexte englobe l'enseignement (les méthodes de transmission de ce qui est à apprendre) ou l'organisation des cours, le contenu de l'apprentissage (le programme) et les méthodes d'évaluation (de ce qui a été appris). Le contexte d'enseignement exerce une influence sur la qualité des apprentissages. D'une certaine façon, on peut se poser la question de savoir, avec Romainville (1998), si l'environnement proposé par l'école n'est pas en partie responsable des manières d'apprendre des étudiants (ou des élèves). En particulier, ceux-ci semblent en partie « pilotés » par les règles du jeu de l'évaluation : la perception des exigences en matière d'évaluation, bien souvent implicites dès le niveau du secondaire, orientent les démarches d'apprentissage des élèves. Viau (1994), dans ses travaux sur la motivation, définit le contexte comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même. Cette définition du contexte a le mérite de considérer qu'une multiplicité de facteurs contextuels sont susceptibles d'influencer la perception qu'a l'élève de son rôle et par là, sa motivation et son engagement dans les apprentissages. Il apparaît donc que la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions : celles qu'il entretient sur son environnement et celles qu'il a de sa compétence propre. Ce qu'il importe de souligner, c'est que, de façon générale, un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités qu'on lui propose. A contrario, l'élève qui

a une piètre opinion de sa compétence à réussir une activité est porté à éviter cette activité ou à abandonner rapidement. Cela revient à dire que plus un élève estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère et s'engage cognitivement dans cette activité. La perception de sa compétence influence de façon déterminante la motivation d'un élève en contexte scolaire (Viau R., 1994). La confiance en ses capacités agit comme un des moteurs de la motivation.

Ce que certains auteurs appellent l'impuissance apprise est une réaction d'abandon de la part de l'élève, provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. L'impuissance apprise est probablement la forme la plus extrême de perception d'incontrôlabilité qu'un élève puisse ressentir : l'élève qui souffre de ce problème attribue ses échecs à des causes internes ou externes, stables et incontrôlables. Ses échecs le conduisent ainsi à se diminuer et à n'accorder plus aucun crédit à ses éventuels succès (Viau, 1994). De façon inverse, plus un élève sent qu'il contrôle son apprentissage ou autrement dit, se sent responsable de ce qui lui arrive, meilleure est sa performance. Cela signifie qu'il appartient aussi à l'enseignant de créer un environnement dans lequel l'enfant perçoit clairement qu'il a du pouvoir sur celui-ci et sur son devenir. L'élève a besoin de rencontrer la réussite sur son chemin pour aller plus loin.

Ces résultats de recherche nous amènent à relever une question et un constat :

- Quelle peut-être l'incidence d'une baisse quasi systématique des résultats entre le fondamental et le secondaire –baisse évoquée ci-dessous– sinon une perte de confiance en soi et un déficit de motivation ?
- La construction de la réussite par l'élève n'est pas seulement une affaire de compétences strictement cognitives. Plus exactement, on sait que ces compétences cognitives sont dépendantes de compétences d'un autre ordre : la motivation de l'élève et son engagement dans les apprentissages dépendent des perceptions qu'il a de sa propre compétence et de celles qu'il a du contexte d'enseignement. Il appartient donc à l'enseignant de créer un environnement dans lequel l'élève perçoit qu'il a du pouvoir sur celui-ci et

sur son devenir. Il s'agit pour l'enseignant de développer chez l'élève la perception que ses expériences de vie, entendues dans le sens des expériences de réussite, sont sous son pouvoir personnel et résultent entre autres de ses efforts (Grabe, 1984, cité par Parmentier, 1999). C'est en cela qu'on peut dire que l'enseignant contribue à la construction de la motivation de ses élèves.

- La baisse générale des résultats

Le passage entre le primaire et le secondaire entraîne une baisse importante des résultats des élèves. Dans une recherche financée par la Communauté française de Belgique, Huart (2004) a analysé l'évolution entre les résultats obtenus par 563 élèves en fin de l'école primaire et à la fin du premier trimestre de la première année du secondaire. Le constat est sans appel : on observe une baisse moyenne d'environ 9 %. Seuls 90 élèves sur les 563 (16 %) obtiennent, en 1^e secondaire, une note supérieure ou égale à celle obtenue en 6^e primaire.

Deux hypothèses peuvent expliquer cette baisse de performance. La première attribuerait la baisse des résultats à un déclin de la motivation dû à des facteurs externes à l'école (changements pubertaires, motivation accrue pour les relations sociales). La seconde hypothèse reposerait sur le fait que les exigences attendues en secondaire seraient plus élevées qu'en primaire et conduiraient les professeurs à noter les productions des élèves de manière plus sévère.

C'est la seconde hypothèse que Huart (2004) défend en estimant à partir d'une analyse des résultats qu'aucune variable scolaire ou motivationnelle mesurée six mois auparavant lorsque les élèves étaient en primaire ne permet d'expliquer cette chute brutale. Face à cette sévérité, Huart (2004) met en évidence que ce sont les élèves des milieux défavorisés qui sont les plus pénalisés.

Dans cette recherche, cet auteur émet l'hypothèse que cette baisse de résultats « *qui ne semble venir de nulle part* » serait responsable de la perte de motivation chez certains élèves. Ainsi, parallèlement à cette chute des notes, il observe un certain désenchantement des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire : « *ils lui accordent*

moins de crédit qu'auparavant quant à son utilité, poursuivent moins de buts d'apprentissage, ont tendance à moins s'approprier leurs résultats en les attribuant moins qu'avant à des causes contrôlables comme l'effort fourni, se disent moins confiants en leurs compétences et sont plus anxieux en situation d'évaluation ».

Plus précisément, Huart (2004) met en évidence que la perception de leurs propres compétences chez les élèves dont les notes ont été les plus revues à la baisse diminue considérablement. Ces élèves ont également vu s'accroître leur anxiété en situation d'évaluation. Enfin, le groupe dont les notes ont le plus baissé a tendance à ne plus endosser la responsabilité de leurs échecs. Ils évoquent pour les expliquer des causes non contrôlables, telles que l'opinion de l'enseignant à leur égard.

Ce lien étroit entre baisse de résultats et déficit de motivation est une donnée importante qui suggère que les exigences par rapport à ce que l'on attend des élèves sont différentes d'un niveau à l'autre. A notre connaissance, aucune recherche n'a analysé ces différences d'exigences d'un point de vue didactique.

Les constats de recherche qui précèdent nous amènent à poser plusieurs questions : Qu'exige un enseignant du secondaire que l'instituteur ne demande pas ? Quels sont les éléments dans les contenus abordés et dans la manière de les évaluer qui pourraient expliquer cette perte brutale des résultats lors du passage au secondaire ? Quelles sont les démarches pédagogiques adoptées par les enseignants : favorisent-elles le développement de la motivation de l'élève ? Que favorisent-elles comme conceptions et comme démarches d'apprentissage chez l'élève ? Les démarches d'enseignement favorisent-elles l'entraînement et le développement de tâches stéréotypées, de procédures de base ou, au contraire, des tâches inédites, des apprentissages en profondeur, la construction active et durable de compétences complexes, la construction de savoirs intégrés aux connaissances antérieures des apprenants ?

Nous pouvons associer, en effet, l'apprentissage en profondeur, guidé par l'intention de saisir voire de reconstruire la signification de ce que l'on apprend, à ce que Rey B. (1998) appelle la pédagogie du problème : il faut en effet se rappeler que les savoirs ont été construits pour répondre à des problèmes. Or, nous imaginons mal qu'un élève entreprenne spontanément une démarche d'apprentissage en profondeur si l'enseignant n'a pas lui-même contribué à

présenter le savoir de manière telle que l'élève se sente responsable de la vérité : un savoir que l'élève contribue à construire ou à reconstruire, un savoir qui vient combler une attente, répondre à un problème, dissiper les croyances et les conventions (Rey, 2001). Pour Bruner J. (1996), la conception que l'enseignant a de ses élèves –et donc de la manière dont ils apprennent– donne forme à l'enseignement qu'il dispense. Le choix d'une pédagogie véhicule inévitablement une conception du processus de l'apprentissage et de celui qui apprend. La pédagogie n'est jamais innocente, c'est un médium qui porte son propre message. Pour Mathy Ph. (1997), les enseignants opèrent des choix dans la sélection ou la formulation des contenus enseignés et ces choix véhiculent des valeurs et des idéologies. Cela nécessite que l'on aide les enseignants à clarifier les conceptions épistémologiques implicites qu'ils transmettent dans leurs cours et l'effet de ces conceptions sur celles des élèves.

3. Quelles sont les initiatives à mettre en œuvre pour tenter de faciliter cette transition ?

a. Deux solutions

La transition entre le primaire et le secondaire pose un réel problème à un nombre important d'élèves. Logiquement, deux solutions différentes peuvent être envisagées.

La première solution serait de modifier les structures de l'enseignement de la Communauté française de Belgique en supprimant cette transition. Certaines voix (Aped, 2005) s'élèvent pour réclamer le rattachement des deux premières années du secondaire à l'école fondamentale afin de proposer un continuum sans rupture jusqu'à 14 ans. Si théoriquement, cette proposition ne manque pas d'arguments, elle reste concrètement peu réaliste. Elle pourrait même, si l'on se réfère aux analyses de Cousin et Felouzis (2004), retarder l'entrée dans le processus nécessaire de distanciation progressive par rapport aux enseignants et aux savoirs enseignés. De fait, cette proposition radicale pourrait ne pas correspondre aux besoins d'élèves qui entrent dans l'adolescence.

La seconde solution est d'essayer de mettre en œuvre des actions susceptibles de favoriser ce que l'on pourrait appeler « une rupture dans la continuité ».

Très clairement, depuis de nombreuses années, c'est cette solution qui est préconisée en Communauté française de Belgique. Ainsi, le Décret "Missions" (1997) prévoit explicitement que *"Tout établissement organisant l'enseignement fondamental ou primaire ou le premier*

degré d'enseignement secondaire définit, dans son projet visé à l'article 67 [Projet d'établissement], les moyens qu'il mettra en oeuvre pour faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire." (Chap. III. Art. 14)

De même, il prévoit que "*Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des socles de compétences, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matière de projets d'établissement.*"

b. Analyse de projets d'établissement

En parcourant les projets d'établissement³ d'une dizaine d'écoles secondaires et/ou primaires de la région de Bruxelles-Capitale, nous avons essayé de dresser une liste des actions envisagées concrètement par ces établissements pour favoriser la transition entre le primaire et le secondaire. Sans prétendre être exhaustif, ces différentes propositions apparaissent comme représentatives des actions le plus couramment envisagées.

1. Rencontres/concertations entre enseignants ;
2. Projets d'activités en commun qui mélangent des élèves de 1^o secondaire et de 6^e primaire ;
3. Accueil spécifique lors de la rentrée en 1^o secondaire ;
4. Journées « Portes ouvertes » ;
5. Séance d'informations aux parents ;
6. Séance d'informations aux élèves ;
7. Suivi pédagogique : échange d'informations sur les élèves ;
8. Parrainage d'élèves ;
9. Conférences pédagogiques communes ;
10. Invitation des instituteurs et des directions au 1^o conseil de classe.

Certaines écoles (Bonnet, 2001) essayent d'organiser la 1^e année du secondaire dans le but d'atténuer la rupture :

- Limitation du nombre d'enseignants par cours regroupés (français/histoire) privilégiant l'unité de niveau sur la spécialisation ;

³ Diffusés sur Internet

- Equilibre des équipes éducatives. « *En 1^e, davantage qu'ailleurs, on ne fait pas travailler n'importe qui avec n'importe qui* » (Bonnet, 2001) ;
- Composition de classes en regroupant des élèves ou des noyaux d'élèves issus d'une même école primaire ;
- Désignation d'un titulaire ou d'un président de conseil de classe chargé de coordonner l'action de ses collègues et qui assure le suivi pédagogique des élèves.

c. Les concertations entre les enseignants

Que ce soit en France (Christ, 2000), au Québec (Larose, 2004) ou en Communauté française de Belgique, les concertations entre les instituteurs et les professeurs du secondaire font partie des propositions les plus souvent avancées pour favoriser une transition harmonieuse entre les deux niveaux d'enseignement.

Cette proposition va dans le sens d'un rapprochement entre deux univers de travail différents qui se connaissent mal (Christ, 2000). Toutefois, Zakhartchouk (2004) met bien en évidence que ces concertations doivent être destinées à développer la dimension pédagogique du lien entre l'école et la première année du secondaire, sans limiter les efforts à la socialisation ou aux règles de travail. Comme Christ (2000) l'a montré, au travers de ses travaux, les représentations qui prennent pour lui l'allure de stéréotypes qu'ont les enseignants du primaire et du secondaire de l'univers de l'autre seraient un frein à une fructueuse collaboration. D'ailleurs, très souvent, les instituteurs primaires estiment que les concertations se résument à un ensemble d'injonctions que les enseignants du secondaire leur adressent, ce qui renforce le sentiment d'une hiérarchie entre les deux niveaux.

Christ (2000) estime qu'il est nécessaire de travailler sur les représentations entre les enseignants des deux niveaux. Zakhartchouk (2004) développe l'idée que ces concertations permettent de développer la connaissance mutuelle de l'univers propre des enseignants de chaque niveau, mais il insiste sur le fait que celles-ci n'ont un sens que si elles permettent d'échanger sur les pratiques effectives. Pour cet auteur, ces concertations doivent aider les jeunes à entrer dans le secondaire, mais sans toutefois considérer que chaque année est l'anticipation de l'année précédente. Ainsi, la fin de la 6^e année ne doit pas être une pré-

première secondaire. Chaque niveau existe en soi et ne doit pas être la préparation du niveau suivant.

Zakhartchouk (2004) estime qu'à l'école primaire, il arrive que les élèves soient trop aidés par leur enseignant, tandis qu'à l'école secondaire, on considère trop vite qu'ils ont acquis une vraie autonomie. Pour lui, il s'agit à propos de l'autonomie de travailler ensemble le bon point d'équilibre en interrogeant ce concept un peu « tarte à la crème ». *« Il y a des étapes à franchir. Jusqu'où doit-on aller dans l'accompagnement ? Comment aider sans assister, comment « aider à se passer d'aide » ? Autant de questions qui peuvent être l'objet d'un travail commun approfondi, à travers par exemple une interrogation sur nos consignes sur des textes, la manière dont nous les soumettons aux élèves (oralisées ou pas, formulées de manière plus ou moins complexe, etc.) Il importe en particulier d'aider l'élève à accepter de ne pas réussir du premier coup, l'erreur étant souvent féconde et formatrice. Ceci demande cependant de travailler en même temps, pour justement faire acquérir de l'autonomie, le côté relationnel, la mise en confiance et la motivation. »*

Cet auteur poursuit en défendant l'idée que les premiers mois en première année du secondaire sont une période où l'élève doit s'adapter et comprendre ce qu'on attend de lui dans cette nouvelle « école ». Il y a un apprentissage de ce monde nouveau, qui peut être anticipé en primaire, ce qui ne doit aucunement dispenser les professeurs du secondaire de poursuivre l'accompagnement. *« Le but commun des enseignants doit être d'aider les élèves, notamment issus de milieux moins accoutumés au monde de l'école à comprendre qu'ils sont là pour « apprendre » et non pour accomplir des rites vides de sens, pour simplement respecter des règles formelles. »*

Dans le développement de la dimension pédagogique, Zakhartchouk (2004) pense que les évaluations proposées au secondaire et en primaire sont un bon support d'échange pour percevoir les évolutions. Il défend aussi l'idée que les visites de l'école secondaire réalisées traditionnellement par les élèves de sixième primaire peuvent être pertinentes si elles permettent de voir les élèves de 1^e secondaire en situation d'apprentissage, en cours d'année. Il lui paraît également intéressant de développer entre enseignants un lien autour de projets communs comme des projets culturels ou de lecture.

d. Ne pas nier les difficultés

Prôner un travail de collaboration pour développer la dimension pédagogique entre l'école primaire et secondaire apparaît comme une solution susceptible de favoriser la transition. Toutefois, la séparation géographique (de manière générale) entre les deux niveaux d'enseignement, le peu de lien en termes de flux d'élèves (les écoles secondaires sont composées d'élèves qui viennent d'écoles primaires très différentes) font que cette volonté de collaboration est loin d'être évidente. Elle demande que des enseignants soient susceptibles de construire des projets communs qui favorisent la transition sans pour autant que leurs élèves respectifs bénéficient directement de ces actions. De fait, ce rapprochement nécessaire, dans de nombreux cas, peut être considéré comme un rapprochement « absolu », ce qui demande aux enseignants une capacité de décentration et de méta-analyse.

On trouve dans la littérature l'analyse d'expériences de collaboration entre des enseignants soucieux de développer cette dimension pédagogique entre les deux niveaux. Les auteurs de ces expériences relatées (Bonkowski, 2001 ; Guy, 2003) mettent en évidence l'intérêt de ce type de collaboration sans qu'ils soient pour autant capables d'évaluer effectivement ses effets sur les apprentissages des élèves.

D'autres expériences insistent sur les difficultés rencontrées dans la mise en place de la collaboration. L'expérience menée par Couturier et Larose (2006) au Québec est révélatrice des difficultés qu'il ne faut pas sous-estimer lorsque l'on se lance dans des activités de travail de collaboration entre des enseignants des deux niveaux d'enseignement.

La recherche réalisée par ces auteurs avait comme objectif d'étudier l'impact d'une meilleure transition entre le primaire et le secondaire sur la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux socio-économiques faibles au Québec. Un groupe de sept enseignants provenant de deux ordres d'enseignement avait pour tâche d'élaborer un dispositif pédagogique favorisant la transition harmonieuse d'élèves de fin du primaire vers le début du secondaire. « *En s'appuyant sur les fondements constructivistes de la réforme curriculaire en cours au Québec (approche par compétences), le dispositif en question devait soutenir la continuité épistémique entre savoirs scolaires et savoirs de sens commun véhiculés par les élèves, prendre appui sur une forme ou l'autre de pédagogie active et favoriser l'interdisciplinarité pédagogique et didactique.* »

Cette recherche se voulait collaborative dans la mesure où elle accompagnait les participants dans un processus autogéré d'élaboration d'un projet, à l'occasion duquel les chercheurs ont documenté les effets sur la transition des élèves vers le secondaire. Concrètement, les chercheurs et les enseignants se rencontrèrent une journée par mois pendant une année scolaire afin d'élaborer, implanter et mesurer les effets du dispositif sur diverses dimensions de la représentation du travail enseignant affectant la probabilité d'apprentissages des élèves en lecture. Pour ce faire, les chercheurs ont animé de façon interactive des formations-réflexions sur les grands thèmes de la recherche (transition, pédagogie par projet, interdisciplinarité) suivie par un atelier de travail collectif d'élaboration du dispositif où les chercheurs travaillaient à enrichir le travail d'élaboration.

Couturier et Larose (2006) soulignent et s'interrogent sur « le quasi refus de collaborer » des enseignants partenaires de cette recherche. Les hypothèses avancées par ces chercheurs pour expliquer ce refus sont :

- La difficulté des enseignants à travailler en équipe. On retrouve ce même constat dans l'analyse de la mise en place du cycle 5-8 destiné à l'amélioration entre l'enseignement préscolaire et primaire ;
- Les nombreux conflits structureaux entre le niveau primaire et secondaire. Le manque des connaissances du travail des uns par rapport aux autres est de nouveau souligné. Pour ces auteurs, *« ce fut surtout quant à la continuité des savoirs procéduraux, fonctionnels et méthodologiques de chacune des communautés pratiques que les débats étaient les plus fréquents ; »*
- Méfiance importante vis-à-vis des chercheurs. *« Le statut de chercheur, parce qu'estimé « impratiquant », est plus ou moins consciemment associé à celui de promoteur de la réforme ; »*
- L'articulation entre le travail de formation et celui d'élaboration du dispositif en tant que tel. *« D'une certaine façon, les participants à la recherche ont pris une posture de consommateur plus ou moins passif à l'égard des moments de formation et une posture d'acteur lors des moments d'élaboration et d'implantation du dispositif. A peu de chose près, les moments de formation furent de peu d'effet sur l'élaboration même du »*

dispositif. En fait, c'est le passage en tant que tel de la formation à l'action qui sembla se perdre dans les broussailles de la collaboration sur des objets permettant de convoquer la quotidienneté du travail enseignant. Cette quotidienneté relégua au statut de discours savant, c'est-à-dire de discours quasi impertinent pour le métier, les ateliers de formation-réflexion. »

Nous pouvons retenir que le travail en équipes, les représentations des conditions de travail qu'ont les enseignants de l'autre niveau d'enseignement, la méfiance vis-à-vis des chercheurs et le refus d'un discours éloigné de la quotidienneté de la classe sont les hypothèses qui expliqueraient les résistances à une collaboration.

Ainsi, il serait nécessaire dans toutes initiatives désireuses de mettre en place des collaborations susceptibles de favoriser la transition entre le primaire et le secondaire de tenir compte de ces différents freins.

Partie 2 : Cadre conceptuel ajusté en fonction de nos entretiens et observations de première année

Si la vie de tout enfant est jalonnée de transitions importantes - naissance, entrée à la crèche, entrée à l'école, ... - on n'assiste pas pour autant à des ruptures systématiques.

De plus, l'analyse de nos entretiens avec les élèves de première année du secondaire nous a montré que la plupart d'entre eux affirme ne pas éprouver de difficultés particulières.

Il apparaît donc que certains enfants vivent bien ce moment critique de leur curriculum. Cela nous oblige, du coup, à repenser les causes du phénomène enregistré d'augmentation des échecs et de baisse du rendement scolaire.

Etant donné cet état de fait, nous voudrions ajuster le cadre conceptuel présenté auparavant.

a) **Première difficulté incriminée** précédemment: la confrontation à une addition de changements.

Nous soulignons que l'élève de première secondaire subit une addition de changements (Bonnet, 2001):

- Eloignement du domicile ;
- Equipe pédagogique plurielle ;
- Horaire de cours plus strict, moins souple ;
- Organisation personnelle du travail ;
- Infrastructure éclatée ;
- Statut de « bleu » au sein de l'établissement, ...

Cependant, à la lumière de l'analyse des données recueillies dans notre dispositif expérimental et si l'on se penche sur l'organisation réelle du premier degré de l'enseignement secondaire et sur l'organisation des deux dernières années de l'école fondamentale, on se rend compte que **la plupart de ces changements ne sont ni radicaux, ni universels**.

En effet,

- Certains enfants fréquentent une école fondamentale éloignée de leur domicile voire même intègrent dès la sixième (ou la cinquième) primaire l'établissement dans lequel ils effectueront leur scolarité secondaire ;

- Beaucoup d'enseignants du degré supérieur de l'école primaire pratiquent un co-titulariat disciplinaire qui leur fait prendre en charge soit les mathématiques, soit le français et placent, de ce fait, l'enfant face à une équipe plurielle de professeurs ;
- L'enseignement, dans l'école fondamentale, des cours philosophiques, des cours d'éducation physique et sportive sont presque toujours donnés par des professeurs spécialisés ; ce fait associé à l'augmentation des pratiques de co-titulariat disciplinaires rendent l'horaire des sixièmes primaires presque aussi découpé qu'en première secondaire ;
- Beaucoup d'instituteurs de sixième primaire ont recours au « travail de semaine » voire même au « travail de quinzaine » qui oblige l'enfant à planifier son travail personnel dans le temps en fonction de ses activités parascolaires ;
- Nous avons constaté que dans les établissements de notre échantillon, les élèves de première secondaire changeaient très peu de local. Ils possèdent tous une classe qui leur est réservée ;
- Plusieurs établissements secondaires de notre échantillon séparent le premier degré de l'enseignement secondaire du reste de l'école : il y a soit un « pavillon des premières », soit une implantation carrément différente pour le premier degré.

Dans notre rapport intermédiaire, nous avons également émis l'hypothèse de changements au niveau :

- Des pratiques de classe, tant pour les tâches que pour la terminologie utilisée ;
- Des méthodes de travail centrées sur l'accompagnement de l'élève ou sur une exigence d'autonomie, d'attitudes autorisées ou non, de nature des consignes, ...
- Des relations entre l'école et les parents.

Nos entretiens et nos observations ne nous ont pas permis de mettre en évidence des différences intrinsèques entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire à ces niveaux. Il semble, une fois encore, que les différences individuelles sont plus importantes que les différences entre instituteurs (-trices) et régent(e)s.

Signalons quand même que nous n'avons pas investigué la question des relations entre les parents et l'école.

b) **Deuxième difficulté** avancée précédemment: l'entrée en secondaire implique une modification de la division du travail entre les membres de l'institution qui implique une distanciation sociale et affective.

Nous soulignons en effet que les structures sociales et scolaires dans lesquelles les élèves sont amenés à évoluer au premier degré de l'enseignement secondaire constituaient une nouveauté.

Cousin et Felouzis (2002) parlent de « socialisation » du collège qui font passer l'élève d'une « communauté » de l'école primaire aux rôles et fonctions peu différenciés et aux relations sociales fortes entre élèves et enseignants à la « société » de l'enseignement secondaire dont l'organisation implique une nécessaire distanciation sociale et affective de la part des élèves par rapport aux enseignants et même à leur rôle d'élève.

Nos observations et nos entretiens nous obligent, ici encore, à nuancer ce postulat.

En effet, force est de constater qu'il y a des écoles fondamentales dont la taille implique une organisation assez stricte et qui bénéficient de surveillants au statut proche des éducateurs de l'école secondaire, écoles dans lesquelles il y a des enseignants spécialisés, tout comme il y a des écoles secondaires qui comptent une quinzaine d'élèves répartis en deux classes de première secondaire et dans lesquelles, par la force des choses, les rôles et fonctions sont moins différenciés (par exemple, dans des instituts techniques au sein desquels la population du premier degré est peu importante).

Nous pensons donc que la division du travail est une variable qui **dépend surtout de à la taille de l'établissement.**

De plus, il nous apparaît que la distanciation sociale et affective supposée inhérente à la transition peut être sujette à caution :

- Elle **dépendrait davantage de la personnalité et de la perception qu'à l'enseignant de son propre rôle que du niveau d'enseignement auquel il appartient.**

Il nous semble en effet qu'il se trouve des instituteurs(-trices) qui engagent les élèves dans une distanciation critique tant intellectuelle que sociale et affective comme il se trouve des régents qui perpétuent une relation proche du modèle de l'institution familiale (« Je serai un peu comme votre deuxième petite maman » dit une titulaire de première A) ;

- Cette distanciation qui tend à engager l'élève dans un processus de construction personnelle en tant que membre à part entière de la société **serait déjà à l'oeuvre à l'école fondamentale**, tant par les conseils de classe que par les conseils d'élèves ;
- Cette distanciation sociale et affective serait, en grande partie, une **résultante du développement social et affectif de l'enfant engagé dans l'adolescence**. Or, ce rythme de développement est totalement individuel et progressif et ne peut qu'être influencé, et non pas engendré, par la transition entre l'école fondamentale et l'école secondaire ;
- Il nous semble que l'approche par compétences exige une distanciation d'ordre intellectuel par rapport aux concepts et automatismes de base acquis, distanciation qui permet la mobilisation et l'organisation de ces automatismes en réponse à la tâche demandée. On pourrait donc s'attendre à une forme de **contagion entre la distanciation intellectuelle exigée par les compétences et la distanciation sociale et affective du jeune**. Or, l'approche par compétences n'est pas l'apanage de l'école secondaire ;

Il apparaît donc, à l'analyse, que notre deuxième postulat ne résiste pas aux données que nous avons recueillies grâce à notre dispositif expérimental.

c) **Troisième difficulté qui serait liée à la transition** : l'école primaire et l'école secondaire sont deux manières différentes d'envisager l'école.

Meirieu estime que l'école primaire défend plutôt un modèle d'enseignement centré sur l'enfant tandis que le secondaire défend un modèle séquencé, centré sur les disciplines. Ces deux manières d'envisager l'école entraîneraient plusieurs querelles : querelle identitaire, querelle de légitimité et querelle de méthodes.

Les données que nous avons pu rassembler grâce à notre dispositif expérimental nous poussent encore une fois à présenter ce débat en d'autres termes.

Nous pensons que cette multitude de querelles n'opposent pas les instituteurs(-trices) aux régents mais bien les individus enseignants entre eux voire même chaque enseignant face à lui-même.

Nous n'avons pas « réussi » à mettre en évidence des différences intrinsèques inter ordre qui traduiraient ces querelles mais, par contre, nous avons, à plusieurs reprises, pu constater une tension personnelle entre des attitudes professionnelles différentes. Ainsi, on peut affirmer que la conception de l'école fondamentale est partagée par des régents et le contraire. Il semble donc qu'il s'agit bien là de **stéréotypes qui n'ont pas de réelle légitimité.**

d) Quatrième difficulté imputée à la transition : l'école primaire et l'école secondaire sont deux mondes qui se connaissent mal.

Christ (2000) a mis en évidence les stéréotypes que chaque niveau d'enseignement véhicule par rapport à l'autre.

Ces représentations montrent, selon lui, la méconnaissance « par manque de relations » qu'ont entre elles ces deux catégories d'enseignants. Il affirme qu'une certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées empêcherait toute collaboration fructueuse.

Tous les enseignants que nous avons rencontrés ont parlé de leur envie de collaboration, rencontres ou concertations.

S'il est vrai que certains affirment avoir une connaissance parcellaire du travail des autres et n'arrivent pas à imaginer les attentes que l'autre niveau d'enseignement peut nourrir à leur endroit, nous pouvons affirmer que le désir de collaboration est présent.

Nous n'avons pas rencontré, entre les deux univers, le manque de volonté de relations que dénonce Christ (2000).

Rappelons qu'au stade actuel de notre recherche, nous nous basons sur les seuls discours des enseignants puisque nos formations ne se sont pas encore déroulées.

Et pourtant, alors qu'aucune des causes explicatives de rupture ne peut être incriminée en particulier, le phénomène d'échec (augmentation de 10% du taux de redoublement entre la sixième primaire et la première secondaire) et la baisse importante des résultats des élèves (baisse moyenne d'environ 9%) sont bien réels.

Ce phénomène est même stable et équivalent dans l'ensemble des sociétés occidentales (UNESCO, 1998).

Nous avons avancé deux hypothèses explicatives à cet état des choses :

- 1) La baisse des résultats serait due à un déclin de la motivation dû à des facteurs externes à l'école à savoir essentiellement des changements pubertaires et une motivation accrue pour les relations sociales ;
- 2) Les exigences attendues en secondaire seraient plus élevées qu'en primaire et conduiraient les professeurs à noter les productions d'élèves de manière plus sévère, comme le défend Huart (2004).

Si, en l'état actuel de nos investigations, nous espérons que notre deuxième année de recherche pourra nous apporter quelques lumières à propos de cette deuxième hypothèse quant à la chute des résultats entre la sixième primaire et la première secondaire, nous voudrions proposer un cadre conceptuel ajusté en fonction de l'ensemble des données recueillies à ce jour.

En effet, comme nous l'avons argumenté, aucun des postulats de départ quant aux difficultés engendrées par la transition primaire - secondaire n'est satisfaisant en regard de notre étude de terrain.

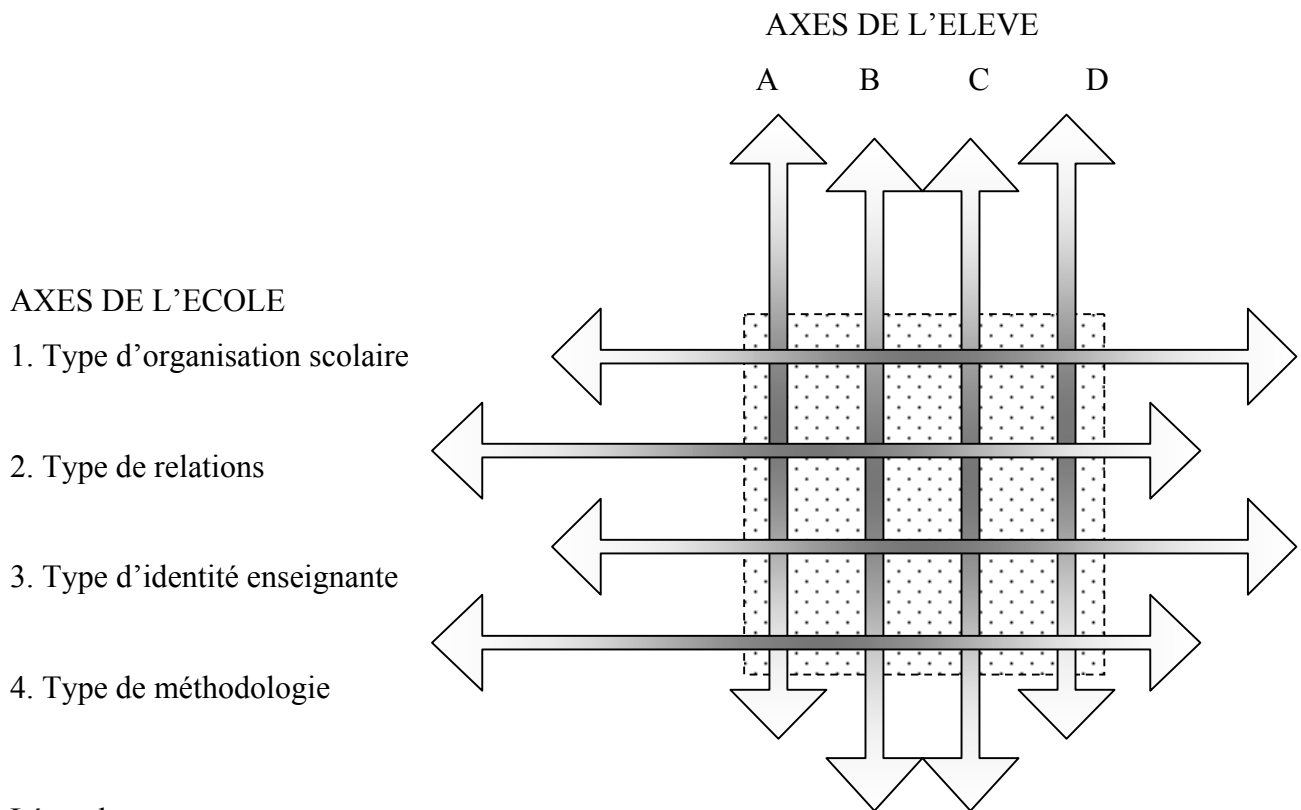
Pourtant, eu égard à l'ensemble des recherches étudiées, chacun recèle sans doute une part de vérité.

Il nous semble dès lors intéressant d'avancer que d'une part la multiplicité de changements et de différences de divers ordres entre les deux niveaux d'enseignement relèvent du plan individuel et non pas institutionnel puisque, selon les personnalités et les expériences

personnelles ils peuvent être vécus positivement ou négativement et, d'autre part, qu'ils ont plus que probablement une valeur explicative dans leurs interactions : un changement comme la multiplicité des professeurs peut être vécu différemment selon le type d'organisation scolaire plus ou moins décentré.

Nous formaliserons ces interactions dans le cadre conceptuel ajusté ci – après.

Ce cadre voudrait approcher les difficultés liées à la transition de la manière suivante :



Légende :

Le rectangle central symbolise la transition entre l'école primaire et l'école secondaire considérée en termes d'espace et de temps : la première année de l'école secondaire.

Horizontalement, nous avons symbolisé les axes relatifs au monde de l'école. Ils sont au nombre de quatre :

1. L'axe 1 concerne l'organisation scolaire : l'on considère que chaque école, primaire ou secondaire, possède son fonctionnement propre allant d'une communauté centralisée et proche de type familial, aux rôles et fonctions peu différenciés entre les différents intervenants, à l'horaire souple, ... à une société éclatée et éloignée du

domicile, confrontant l'élève à une multiplicité d'acteurs aux rôles bien définis, à l'horaire strict, ...

2. L'axe 2 concerne le type de relations professeur - élève qui caractérise l'école allant de relations paternalistes et protectionnistes où l'élève a tendance à s'identifier à son maître, ... à des relations qui visent davantage l'autonomie et la distanciation affective et sociale ;
3. L'axe 3 concerne le type d'identité enseignante allant du professeur qui met en évidence son amour des enfants, l'importance des aspects psychologiques de l'apprentissage, visant un accompagnement du développement de l'enfant, ... à un enseignant passionné par sa discipline qui veut transmettre son savoir et partager ses compétences disciplinaires ;
4. L'axe 4 concerne le type de méthodologie employée allant d'objectifs de restitution et d'application accompagnant un travail très dirigé, des tâches standards, ... à une approche par compétences qui implique une organisation et une mobilisation personnelle de l'élève.

Verticalement, nous avons symbolisé les axes relatifs à l'élève pris dans son individualité. Ils sont également au nombre de quatre.

- A. L'axe A concerne le type de relations élève – professeur privilégié par l'individu allant de la dépendance passive du petit enfant à l'autonomie et la distanciation critique d'une relation adulte ;
- B. L'axe B concerne l'engagement personnel de l'individu dans sa formation allant d'un individu passif à l'individu actif ;
- C. L'axe C concerne l'estime de soi et ses tendances personnelles face au travail allant d'un individu fragile, passif, pessimiste, ayant une piètre opinion de ses compétences, vite découragé, vite stressé, ... à un individu réaliste, conscient de ses forces et faiblesses, optimiste, actif, courageux et consciencieux à la tâche, ...

D. L'axe D concerne le type de relations qu'entretient le milieu familial avec l'institution scolaire allant d'un milieu familial distant, méfiant, sans illusion concernant la réussite scolaire de ses membres voire totalement indifférent (voire exclu) au monde scolaire à un milieu familial engagé tant dans l'école que dans la réussite de ses membres, confiant tant dans l'institution que dans le corps enseignant.

Les différentes flèches représentant les axes sont symbolisées par un dégradé de gris présentant sa plus grande concentration en une zone centrale.

Nous voulons montrer par là que ces différents axes représentent, la plupart du temps un continuum individuel, voire développemental ou, en ce qui concerne l'axe de l'école, une identité institutionnelle.

Nous voulons également attirer l'attention sur le fait que le milieu des différents axes sont certainement les zones de plus grande fragilité en ce qu'elles représentent les espaces de transitions entre deux types de comportement, d'organisation, d'exigence, ...

Les deux extrémités de chaque axe ne sont pas à considérer comme un pôle positif et un pôle négatif. Ils caractérisent simplement un état de fait.

La position différente des flèches tend à symboliser le fait que les huit axes sont mobiles : en effet, selon les individus, élèves comme enseignants et selon l'institution scolaire, ces axes seront placés différemment. La position relative de chaque axe détermine le nombre de « zones à forte concentration de gris » dans le rectangle central représentant la première année du secondaire.

Nous pensons que la concentration et la multiplication des « zones de transition » peut être une explication des ruptures qu'on observe parfois en première secondaire.

En effet, si l'élève est un individu actif, conscient de ses forces et faiblesses, consciencieux et travailleur, issu d'un milieu familial engagé dans le projet pédagogique de l'école, qui a évolué dans une école primaire où l'organisation interne est proche d'une société relativement éclatée, éloignée du domicile, confrontant l'élève à un plusieurs professeurs aux rôles bien définis, à l'horaire strict, où le type de relations privilégie déjà une distanciation affective et

sociale vis-à-vis des enseignants, ... on peut supposer qu'il y a, pour cet individu, peu de risque de rupture lors de la transition primaire – secondaire.

Pour cet individu, la plupart des zones de transition des différents axes sont dépassées.

Au stade actuel de notre recherche, seules les interactions entre les causes explicatives (avancées par les différentes recherches recensées) et l'élève semblent pouvoir prédire une éventuelle rupture lors de la transition primaire – secondaire.

Notre paradigme de recherche s'inscrit donc dans une perspective systémique qui intègre aussi bien l'élève que l'enseignant (en tant qu'individu et en tant que corps professoral), les parents et l'institution scolaire.

Notre hypothèse de recherche est que la rupture est engendrée par les interactions multiples entre des variables et les différents intervenants, interactions qui génèrent, dans certains cas, une difficulté personnelle d'adaptation.

L'apprentissage ne résulte pas seulement de la confrontation solitaire d'un apprenant avec un objet de connaissance. Chacun sait en effet qu'il faut prendre en compte les contextes sociaux dans lesquels sont mises en œuvre les activités cognitives. De même, les déterminants de la transition ne sont pas à considérer de manière isolée mais bien de manière systémique.

Etant donné que ce nouveau cadre conceptuel met en évidence que ce sont les interactions multiples qui peuvent prédire une transition difficile, nous ne devrions théoriquement pas avoir d'augmentation du taux de redoublement entre la sixième primaire et la première secondaire au niveau statistique.

Les effets positifs des différentes interactions devraient annuler les effets négatifs de celles-ci quand on se place à un niveau macroscopique comme c'est le cas des statistiques en Communauté Française.

Nous avons donc tenté, au cours de notre deuxième année de recherche, de mener une étude approfondie sur les variables susceptibles d'expliquer l'augmentation de ce taux de redoublement :

Première hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence du niveau d'exigences.

L'école secondaire se caractérise par une augmentation du nombre d'évaluateurs. Il se pourrait que cela entraîne une augmentation du nombre de critères pris en compte lors de l'évaluation et engendrer une plus grande disparité des exigences.

On pourrait également avancer l'idée qu'une spécialisation disciplinaire comme c'est le cas au premier degré est susceptible d'augmenter le niveau d'exigences : chaque professeur veut être « respecté » dans sa discipline à travers la « note » attribuée à l'élève alors que l'instituteur évalue peut-être davantage l'élève dans sa globalité.

Deuxième hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence entre le discours des différents enseignants et leurs actes voire leurs intentions.

Nos entretiens mettent en évidence une grande homogénéité entre les instituteurs et les régents du premier degré. Cependant, il s'agit là de discours. Qu'en est-il des actes ? Les pratiques pédagogiques sont-elles aussi homogènes que les discours ? L'analyse de nos entretiens reflète-t-elle la réalité du terrain ?

Troisième hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement est artificielle et camoufle une (ou plusieurs) variable(s) cachée(s) au niveau statistique.

On pourrait penser que le taux de redoublement « anormalement bas » en cinquième et sixième année primaire fausse l'interprétation des statistiques et engendre cette augmentation du taux de redoublement en première secondaire. Nous voudrions également analyser le sort des élèves issus de milieux socio culturellement plus défavorisés, des élèves ayant doublé en primaire, ...

Partie 3 : Dispositif expérimental de deuxième année

Dispositif

Le dispositif imaginé dans le cadre de cette deuxième année de recherche est le suivant : nous voulions former des petites équipes d'enseignants constituées soit d'un régent et d'un instituteur de fin de primaire soit d'un régent et de deux instituteurs soit de deux régents et d'un instituteur.

Nos objectifs :

- Explorer, dans une dynamique de débat, les pratiques didactiques entre enseignants **et** entre niveaux d'enseignement en vue d'une analyse et éventuellement d'une tentative d'harmonisation ;
- Explorer, dans une dynamique de débat, les pratiques évaluatives entre enseignants **et** entre niveaux d'enseignement en vue d'une analyse et éventuellement d'une tentative d'harmonisation.

Méthodologie :

Constitution de groupes de 3 enseignants

Préparation (en groupe) d'un apprentissage précis et concret (à réaliser en 2 séquences de 50')

Mise en pratique de cet apprentissage en situation réelle (à 2 reprises)

Analyse de la pratique didactique adoptée et du vécu

Évaluation de l'apprentissage (50')

Correction de l'évaluation et discussion

Constitution des groupes :

- Français :

Soit 1 régent et 2 instituteurs

Soit 2 régents et 1 instituteur

- Néerlandais :

Soit 1 régent et 2 maîtres spéciaux de Néerlandais

Soit 1 régent et 1 instituteur

- Mathématique :

1 régent et 1 instituteur

Remarque par rapport à la constitution des groupes :

Au départ, ce dispositif de recherche portait sur des leçons en français et en néerlandais. Etant donné le nombre peu élevé de régents (pour les écoles officielles d’Ixelles) et le désir de participer de deux régents en mathématiques, nous avons adapté notre dispositif et avons accepté la formation de deux groupes de mathématiques.

Chaque groupe d’enseignants a été accompagné par un observateur qui a regardé et pris des notes durant une séquence de cours. Trois observateurs différents ont donc suivi chaque équipe d’enseignants au cours de chaque journée. Ces observateurs faisaient part de leurs observations aux enseignants directement après la séquence observée.

Ils ont ensuite rédigé un petit compte-rendu d’observation à l’équipe de recherche grâce auquel nous avons pu analyser les pratiques didactiques.

Organisation pratique

<u>Organisation-type d’une journée pour une classe:</u>	
9h - 9h50	séquence 1 FRANÇAIS
9h50 - 10h40	séquence 1 NEERLANDAIS (ou MATHEMATIQUES)
RECREATION	
11h - 11h50	séquence 2 FRANÇAIS
TEMPS DE MIDI	
13h30 - 14h20	séquence 2 NEERLANDAIS (ou MATHEMATIQUES)
14h20 - 15h10	évaluation FRANÇAIS
15h10 - 16h	évaluation NEERLANDAIS (ou MATHEMATIQUES)

Organisation de 2 journées similaires, animées par les mêmes enseignants : l’une avec des élèves de sixième primaire et l’autre avec des élèves de première secondaire.

<u>Organisation-type d'une journée pour un groupe d'enseignants</u>	
9h - 9h50	séquence 1 d'apprentissage en classe
9h50 - 10h40	débriefing et analyse de la séquence 1
RECREATION	
11h - 11h50	séquence 2 d'apprentissage en classe
REPAS DE MIDI	
13h - 13h50	débriefing et analyse de la séquence 2
13h50 - 14h20	évaluation en classe
14h20 - 15h10	correction de l'évaluation et analyse des critères de correction - discussion

Concrètement, une classe est donc prise en charge par 2 groupes de 3 enseignants.

Certaines classes ont donc eu une alternance de cours de français et de mathématiques alors que d'autres classes ont eu une alternance de cours de français et de néerlandais durant toute une journée.

Afin de ne pas perdre de temps et d'avoir des séquences de cours comparables, nous avons fixé les apprentissages visés :

En Néerlandais : compréhension à l'écrit de messages courts et simples en relation avec la vie quotidienne (les goûts alimentaires) ;

En mathématiques : Tracer des figures simples en lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée, de l'équerre et du compas ;

En Français : Orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication : répondre par écrit à une lettre d'invitation.

Nous avons également décidé d'imposer les épreuves d'évaluation, toujours dans un but d'analyse.

Pour ce faire, nous avons sélectionné des outils d'évaluation conçus par la Commission des outils d'évaluation du pilotage de l'enseignement, disponibles sur le site « enseignement.be »

Déroulement

Les formations ont été organisées en deux fois deux journées consécutives les 19 et 20 mars 2007 et 26 et 27 avril 2007.

Lors des deux premières journées, nous avons réuni 6 groupes d'enseignants et, chaque fois, 3 classes d'élèves (3 classes de 6^e primaire le 19/03 et 3 classes de 1^{re} secondaire le 20/03), tous issus d'écoles communales ou officielles situées sur la commune d'Ixelles.

Nous les avons tous réunis au Domaine du Longchamp (Centre de plein air « Madeleine Clément, avenue Doiceau, 79 à Wavre).

L'organisation pratique des deux journées fut entièrement prise en charge par l'équipe de recherche (trajets en bus, repas sur place, organisation des surveillances pendant les temps de récréation et temps de midi) avec la collaboration de la commune d'Ixelles.

Lors des deux autres journées, nous avons réuni 2 groupes d'enseignants et une classe d'une école libre de la commune d'Ixelles.

Ces deux journées se sont déroulées dans les locaux de l'école : la première journée dans l'école primaire et la seconde dans les locaux du premier degré de l'école secondaire.

L'organisation pratique ne nécessita pas beaucoup d'investissement de notre part. L'école qui nous a accueilli, a organisé le remplacement des professeurs et l'horaire des élèves.

Bilan au niveau organisationnel

L'organisation pratique des deux journées passées à Basse-Wavre s'est révélée assez lourde : tout d'abord, le nombre d'enseignants volontaires ayant diminué par rapport à la première année de recherche, il a fallu « trouver » de nouveaux participants (c'est-à-dire, reprendre contact avec les directions, les enseignants) ; ensuite, il ne fut pas facile de trouver deux jours consécutifs qui convenaient à tous (fêtes d'écoles, excursions, conférences pédagogiques, formations, etc.).

Le choix des classes d'élèves qui ont participé aux journées de formation ne s'est pas fait trop facilement non plus (les 3 classes de secondaire provenaient d'ailleurs de la même école secondaire).

Un autre point assez « lourd » a été de connaître le nombre exact de participants aux deux journées (pour les repas par exemple !) : nous connaissions évidemment le nombre d'élèves, d'enseignants et d'observateurs par jour mais le nombre de directeur(trice)s invités changeait à peu près chaque jour !

Un dernier point organisationnel concernait la surveillance des élèves lors des récréations et des temps de midi : il n'est pas facile, au sein d'une école, de mobiliser un surveillant pour une seule classe qui sort de l'établissement primaire. Bien heureusement, nous avons pu compter sur l'aide précieuse de deux directrices de classes participant aux 2 journées. Elles se sont organisées et ont permis à l'un de leurs éducateurs d'accompagner les élèves à Basse-Wavre.

Toutefois, malgré ces quelques points moins agréables, ces deux journées de formation ont été très favorables et ont permis à des enseignants d'écoles différentes de se rencontrer, d'échanger leurs idées, etc.

Par contre, l'organisation des deux journées dans l'école libre s'est très bien déroulée sans être ni difficile, ni onéreuse : pas de transport à prévoir, pas de location de site, pas de repas, pas de surveillances à organiser, ...

De plus, le fait d'être, physiquement, dans la classe de l'instituteur ou dans le local du régent a permis de mettre en évidence certaines choses qui posent question et que nous tenterons d'analyser par la suite.

Un petit exemple : les régents ont été impressionnés lors de la première journée par le niveau d'autonomie des élèves de sixième primaire par rapport à leurs élèves de première secondaire : les élèves se rendent en classe sans rang, sans adulte pour les encadrer et cela se passe dans le calme...

Toutefois, signalons qu'il y a peu d'écoles qui organisent, sur un même site (ou très proche) une section fondamentale et une section du premier degré du secondaire.

Analyse des pratiques didactiques

Quelques chiffres :

8 équipes d'enseignants ont participé à l'expérience de « formation - action » :

Groupe Math 1 composé d'un licencié en physique professant au premier degré et d'un instituteur de P6 ;

Groupe Math 2 composé d'une régente en math et d'une institutrice ;

Groupe Français 1 composé d'un régent en français et de deux instituteurs ;

Groupe Français 2 composé d'une régente en français et de deux institutrices ;

Groupe Français 3 composé d'une régente en français et de deux institutrices ;

Groupe Français 4 composé de deux régents en français et d'une institutrice ;

Groupe Néerlandais 1 composé de trois régents en néerlandais dont deux professent en tant que « maîtres spéciaux » en primaire ;

Groupe Néerlandais 2 composé d'un régent en néerlandais et d'un instituteur qui ne donne qu'une partie des heures de néerlandais.

Soit 21 enseignants volontaires

Soit 10 hommes et 11 femmes

Soit 10 instituteurs (-trices) et 11 régent(e)s (dont un licencié)

Dont 3 régents professant dans une école de la Communauté française située sur la commune d'Ixelles

3 régents professant dans une école de la commune d'Ixelles

3 régents professant dans une école libre située sur la commune d'Ixelles

2 régents professant en tant que « Maîtres spéciaux de néerlandais » dans les écoles communales d'Ixelles.

Et

8 instituteurs provenant de 7 écoles communales d'Ixelles différentes

2 instituteurs provenant d'une école libre située sur la commune d'Ixelles

4 journées ont été organisées (19 - 20 mars et 26 - 27 avril) auxquelles ont participé

- 4 classes de P6 : 3 classes de trois écoles différentes de l'enseignement communal d'Ixelles et une classe d'une école libre sise à Ixelles ;

- 4 classes de 1^{ère} secondaire de deux écoles différentes : 3 classes d'une école communale d'Ixelles et 1 classe d'une école libre d'Ixelles.

Soit environ 130 élèves.

Analyse des séquences de cours

Ci-après, nous vous présentons, sous un même canevas, le résumé de nos observations des séquences de cours organisées par les 8 équipes d'enseignants avant de vous en proposer l'analyse.

Chaque équipe a eu l'occasion d'organiser deux séquences de cours d'une heure au cours de la première journée (élèves de 6^e primaire) et deux séquences de cours d'environ une heure également au cours de la deuxième journée (élèves de première secondaire). Chacune des deux journées s'est clôturée par une évaluation qui fera l'objet d'une autre analyse dans un chapitre suivant.

Pour chaque équipe, les séquences d'apprentissage ont été balisées par une compétence ciblée par l'équipe de recherche et faisant l'objet de l'évaluation.

A chaque séquence de cours, un membre de notre équipe de recherche a observé la classe selon une grille d'observation construite à cet effet (Vous trouverez cette grille à la page suivante).

Ensuite, entre les séquences de cours, un débriefing a été organisé entre les deux (voire trois) enseignants membre de l'équipe et l'observateur.

Grille d'observation

Concernant la préparation

- Préparation conceptuelle : Que fait-on ? Comment ? Leader ? Brainstorming ? Contacts préalables ? Préparation individuelle préalable ?
- Préparation matérielle : Qui apporte quoi ? Qui prépare quoi ? Répartition des tâches ?
- Préparation concrète : répartition des rôles
- Organisation de l'équipe
- Durée de la préparation collective
- Lieu de la préparation collective
- ...

Concernant les pratiques didactiques observées

- Type de méthodologie (frontale, restitution, approche par compétences, ...)
- Type de questions aux élèves (ouvertes ; fermées ; à tous les enfants, ...)
- Type d'activité (cognitive) demandée aux élèves ?
- « Souplesse » de réaction en fonction des interactions/ interventions des enfants ? (adaptation de la préparation en fonction des réactions)
- Temps de travail – apprentissage actif par rapport à temps de travail apprentissage « écoute ».
- Travail individuel ou en groupe des élèves
- Place et statut de l'erreur
- ...

Concernant l'aspect relationnel

- Type de relation Maître – élèves (protectionniste, facilitant l'autonomie et la distanciation sociale et affective ...)
- Type d'identité enseignante (privilégie la matière à transmettre ou met l'accent sur les aspects plus psycho – pédagogiques)
- Type de renforcements, de feedbacks aux élèves
- ...

Concernant le travail en équipe

- Leader ?
- Répartition ?
- Temps de parole de chacun des enseignants ?
- Parle à toute la classe ou à des petits groupes d'élèves ?
- « Concertation » entre les enseignants pendant le temps d'apprentissage ?

Equipe 1 : groupe math 1

Préparation

La compétence ciblée était de tracer des figures simples en lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée, de l'équerre et du compas.

Les deux enseignants n'ont pas eu de contact avant la réunion de préparation. Le « démarrage » se fait assez lentement, les idées semblent manquer au début puis l'enseignant du secondaire lance une idée : construire un pentagone, un hexagone et un décagone sans rapporteur (triangle de Pythagore inscrit dans un cercle).

L'instituteur émet quelques doutes quant à l'intérêt que pourraient porter les élèves de 6^{ème} primaire face à ce genre d'exercice. Il ne veut pas que ce soit de la simple application ; il voudrait que les élèves comprennent le phénomène et qu'il ne s'agisse pas de « simplement tracer ». L'idée est abandonnée.

L'enseignant du secondaire propose autre chose : tracer un cercle qui passe par trois points non-alignés. L'instituteur propose de procéder par « indices » : construire le cercle par l'observation, en fonction d'indices qui seront distribués aux élèves.

Dans un premier temps, les élèves travailleront individuellement pour tenter de tracer un cercle qui passe par trois points non-alignés. Dans un second temps, ils recevront, par groupe, une enveloppe contenant les indices nécessaires à la construction du cercle.

Les indices sont :

- Le centre d'un cercle se trouve toujours à égale distance de tous les points de sa circonférence ;
- Les trois points choisis font partie de la circonférence du cercle à tracer. Nous les nommerons A, B et C ;
- Plie la feuille de manière à ce que les deux points A et B soient superposés. Fais de même avec B C et A C. Qu' observes-tu ?
- Relie A et B par un segment de droite. Fais passer une droite perpendiculaire par le milieu de ce segment. Cette droite que tu viens de construire est la **médiatrice** de AB ;
- Trace la médiatrice de BC et AC ;
- Plie la feuille de façon à ramener les points l'un sur l'autre (dessin) ;
- Mesure la distance entre le point d'intersection des médiatrices et chacun des points A, B et C. Que constates-tu ?
- L'intersection des 3 médiatrices est le centre de ton cercle ;

- Un dessin représentant le centre et la circonférence.
- Un dessin représentant une perpendiculaire à un segment.

Rem : ces indices sont donnés tous ensemble. Il n'y a pas d'ordre entre eux. Les élèves devront d'ailleurs indiquer quels indices leur ont permis de comprendre comment ils devaient faire.

La préparation de cette leçon s'est étalée sur 2 rencontres : l'idée a émergé lors de la 1ère rencontre; la seconde a servi à mettre la leçon en place. Durant ce temps de préparation, la personne qui enseigne dans le secondaire (et qui est, à la base, licenciée en physique) se montre beaucoup plus théorique : il fait volontiers référence à plusieurs théories d'Euclide ou de Ptolémée ! L'instituteur semble plus s'inquiéter de la compréhension du phénomène par les enfants.

Déroulement des séquences d'apprentissage

- Introduction et consignes :

« Placez 3 points, au choix, dans le cadre sur la feuille. Les points s'appellent A, B et C. Tracez un cercle qui passe par ces 3 points. »

« Quels indices vous ont permis de comprendre comment faire ? »

Travail individuel des élèves.

- Distribution des indices : par groupe, les élèves reçoivent une enveloppe contenant des indices pouvant les aider à la construction du cercle. Autre consigne : il n'y a pas d'ordre dans les indices. Ils portent un numéro qui servira uniquement à indiquer, plus tard, quels indices ont été utiles à la compréhension → travail par groupes de 4 ou 5 élèves.

- Les enseignants voulaient qu'une alternance de travail individuel et de groupe permette aux élèves de progresser dans la résolution du problème mais le travail des élèves est peu autonome. Beaucoup interpellent les deux enseignants qui passent de banc en banc. Les élèves recourent peu au travail de groupe. Les élèves semblent avoir des difficultés à exploiter les indices. Certains ne les lisent même pas.

- La séquence préparée était une réelle situation -problème mais il semble que les indices n'aient pas vraiment permis aux élèves de la première journée de la résoudre. Les indices ne correspondaient probablement pas aux obstacles réels des élèves (classe ayant une faible maîtrise de la langue française)

Répartition des rôles

Il n'y a pas de leadership d'un enseignant sur l'autre (notons toutefois que, le 1^{er} jour, l'instituteur connaissait les élèves. Il a donc mené davantage la leçon ce jour là).

Les enseignants paraissent complémentaires dans leur manière d'aborder la leçon. Ils prennent chacun leur place, sans être dérangés ou intimidés par leur collègue du jour.

Type de relation avec les élèves

Les deux enseignants se montrent disponibles pour les élèves. Ils passent régulièrement entre les groupes, répondent tous les deux aux questions individuelles des élèves.

Les deux enseignants essaient de rendre les élèves autonomes dans leur recherche grâce à la répétition d'indices, à la reformulation des questions, etc.

L'instituteur répète très souvent les consignes. Il s'assure fréquemment de la compréhension des élèves (vocabulaire, etc.), se soucie de leur implication dans la tâche (« ça avance ? ») et les « relance » quand ils en ont besoin (beaucoup plus que l'enseignant du secondaire).

La dynamique des différents groupes d'élèves est très différente d'un groupe à l'autre lors de la première journée : certains travaillent alors que d'autres sont en décrochage. Il n'a pas été facile pour les enseignants de gérer cela.

Différences observées

Entre les enseignants :

Le professeur qui enseigne d'ordinaire en 1^{ère} secondaire met davantage l'accent sur les concepts mathématiques alors que l'instituteur s'inquiète surtout de la bonne compréhension des enfants.

L'instituteur passe plus rapidement près des enfants, les incitant à travailler de manière autonome. Il fait des remarques qui peuvent être entendues par l'ensemble de la classe. L'enseignant du secondaire, quant à lui, s'attarde plus longtemps auprès des élèves et ne répond qu'à l'élève qui lui a posé la question.

L'instituteur semble préoccupé par les difficultés des enfants tandis que l'autre enseignant semble davantage intéressé par la performance.

Lors d'un débriefing, une différence dans les objectifs de chacun des enseignants apparaît : l'enseignant du secondaire a pour objectif que les élèves « comprennent pourquoi ça fonctionne » alors que l'instituteur a pour objectif « qu'ils trouvent une méthode de construction ».

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants :

Le premier jour, l'instituteur mène plus la leçon. Ceci peut sans doute s'expliquer par le fait qu'il connaît les élèves ! L'enseignant du secondaire avoue avoir été « déstabilisé » avec les élèves de primaire, surtout dans la phase de tâtonnement, qui était très différente de ce dont il a l'habitude.

L'enseignant du secondaire dit s'être senti plus à l'aise avec les élèves de 1^{ère} secondaire qu'avec ceux de 6^e primaire, peut-être à cause du langage mathématique qu'il peut employer.

L'instituteur juge son comportement comme ayant été plus « mathématique » avec les élèves de secondaire et relevant plus de « l'encouragement » avec les élèves de 6^e primaire. Par rapport au vocabulaire utilisé, il l'adaptait davantage quand il s'agissait des élèves de primaire.

Au niveau des élèves :

Les 2 classes (6^e primaire et 1^{ère} secondaire) utilisent « le même mécanisme de réflexion » mais les élèves de 1^{ère} secondaire sont plus rapides.

Les élèves ont utilisé les indices différemment en 6^e primaire ou en 1^{ère} secondaire : les élèves de primaire « détournent les indices et les consignes quand ils ne savent pas les utiliser ». Même s'ils savent que ce n'est pas juste, ils attendent l'aide des enseignants.

Les élèves de primaire sont, dans l'ensemble, plus dissipés ; beaucoup d'entre eux ont décroché.

Equipe 2 : groupe math 2

Préparation

La compétence ciblée était de tracer des figures simples en lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée, de l'équerre et du compas.

Plusieurs contacts téléphoniques ont précédé la séance de préparation. L'institutrice a rassemblé de la documentation pédagogique sur le sujet.

Lors de la préparation, le régent se comporte en leader conceptuel : malgré les nombreuses propositions de l'instituteur, il prend le déroulement « matière » de la leçon en main. Il n'y a pas de réelle construction commune de la leçon. La régente se charge de la feuille d'apprentissage progressif pour chaque élève : pas à pas, avec chaque fois quelque chose en plus, comme dans un dessin animé, projette-t-elle.

L'institutrice trouve important qu'une application ludique soit prévue. Elle se chargera de cette préparation.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Rappel du vocabulaire : diamètre - rayon - droite - segment

Construction des différents types de triangles en utilisant le compas et la règle : une feuille individuelle est distribuée aux élèves qui les mène, petit à petit, à l'aide d'un texte descriptif, à construire les triangles à l'aide du compas et de la règle :

Item 1 : définitions et propriétés des triangles ;

Item 2 : tracer une droite et un segment à l'aide d'une règle ET d'un compas (+ nom et propriétés) ;

Item 3 : tracer une perpendiculaire à l'aide du compas ;

Item 4 : tracer un triangle rectangle à l'aide du compas (+ nom et propriétés) ;

Item 5 : tracer un triangle isocèle à l'aide du compas (+ nom et propriétés) ;

Item 6 : tracer un triangle équilatéral à l'aide d'un compas (+ nom et propriétés) ;

Item 7 : tracer un triangle quelconque à l'aide d'un compas (+ nom et propriétés).

Exercice d'application sous forme de jeu : « la dictée des triangles » : un élève décrit un triangle précis à un autre élève qui doit le reproduire + vérification.

Les différentes séquences de cours sont de type *pédagogie par objectifs* : des items courts de difficultés croissantes sont proposés aux élèves sans que la finalité et le sens de l'apprentissage ne soient abordés.

La résolution des exercices se fait individuellement selon un rythme unique imposé par l'énoncé des consignes. Les réponses sont ensuite mises en commun. Les démarches de résolution ne sont pas justifiées.

Les interactions se font uniquement entre les enseignants et les élèves.

Lorsqu'un élève donne une réponse erronée, le régent le corrige immédiatement.

Lorsqu'une explicitation est demandée par un élève, la réponse est: « c'est comme ça ; vous comprendrez plus tard pourquoi ».

La plupart des questions sont fermées : le régent attend une réponse précise et évite les autres.

La disposition spatiale de la classe est en groupe mais le travail demandé est individuel.

Répartition des rôles

Durant les différentes séquences de cours, le régent est le garant « scientifique », le leader du point de vue de la « matière » alors que l'instituteur est plutôt le garant « pédagogique », le leader didactique.

Il existe un respect mutuel entre les deux enseignants.

Aucune intervention dans le « champ » de l'autre n'est constatée : l'instituteur intervient de temps en temps dans la leçon pour s'assurer de la compréhension d'un terme, de l'attention d'un élève, ... Pendant ces interventions, le régent se tait et reprend le cours de la leçon ensuite.

Pendant les séquences de cours, il n'y a pas de concertation ni de collaboration entre les deux enseignants.

Lors de l'évaluation de la première journée, le régent a semblé fort incommodé par le comportement assez difficile des élèves de sixième primaire.

Type de relation avec les élèves

L'instituteur se montre « maternant » par rapport à la tâche : il s'assure très souvent de la compréhension des élèves, il est proche d'eux lors de la résolution d'exercices. Il s'adresse souvent en particulier à un élève. Il laisse s'installer dans la classe une ambiance bruyante.

Le régent semble au contraire très sensible au bruit. Il est autoritaire. Son attitude est magistrale. Il s'adresse à l'ensemble du groupe.

Les 2 enseignants éprouvent beaucoup de difficulté à se faire écouter, entendre.

Différences observées

Entre les enseignants :

Nous observons, dans ce groupe, ce que nous pouvons appeler le « cliché instituteur/régent » et les comportements que cela implique : un régent qui est centré sur les aspects conceptuels de la matière et un instituteur qui se focalise davantage sur les élèves et s'assure tout le temps de leur compréhension (faire reformuler, paraphraser, faire rappeler ce qu'on a dit, ...).

Il y a un réel respect entre eux, respect du temps de parole et d'intervention de chacun, sans réelle collaboration.

Les observateurs ont ressenti une certaine forme de « hiérarchie » entre les deux enseignants qui pourrait s'expliquer, entre autre, par la différence d'âge et d'expérience.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants

L'attitude des 2 enseignants est à peu près identique au cours des 2 journées, si ce n'est que nous remarquons davantage de souplesse, de détours imprévus dans la matière le deuxième jour.

L'instituteur semble plus à l'aise et plus spontané lors de la seconde journée.

Au niveau des élèves

Les élèves de 1^{ère} secondaire participent davantage. Ils posent plus de questions, ils prennent plus volontiers et plus souvent la parole. Les observateurs constatent qu'ils ont l'air de plus en plus engagés tout au long de la leçon : les débuts sont assez pénibles et la concentration s'accroît au fil du temps.

Les élèves de 6^e primaire semblent moins impliqués dans la leçon.

Remarques générales

Aucun des deux enseignants ne connaît les élèves. Ce ne sont pas leurs classes qui participent aux journées de formation ; le public est différent de celui auquel ils sont habituellement confrontés: nombre d'enfants plus élevé, élèves plus bruyants, etc.

Equipe 3 : groupe français 1

Préparation

La compétence ciblée était de pouvoir orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication. Ici, plus précisément, répondre par écrit à une invitation.

Lors de la préparation, le régent n'était pas présent. Les 2 séquences de cours ont donc été préparées par les instituteurs uniquement.

Les instituteurs ont préalablement discuté de ce qu'ils allaient faire pendant ces 2 séquences de cours.

L'un d'eux (l'instituteur 1) a d'ailleurs déjà rédigé une préparation de leçon (L'instituteur 2 avoue ne pas travailler systématiquement avec des préparations de leçons). Elle servira de base mais l'instituteur 2 note certains points qu'il aimerait ajouter :

- Par rapport au contenu de la lettre par exemple : insister sur les questions « où ? quand ? qui ? quoi ? » et s'en servir pour débiter la leçon ;
- Par rapport au(x) thème(s) à aborder : il propose des éléments qui ne sont pas présents dans la préparation de l'instituteur 1 (forme d'impression et d'écriture, papier utilisé, etc.). Il propose d'apporter 4 supports différents : feuilles A4 blanches, feuilles A4 lignées, feuilles A4 quadrillées, feuilles A6.

L'instituteur 1 ne proteste pas mais ne semble pas accorder une grande importance aux changements proposés par l'instituteur 2.

Ils décident finalement de faire une préparation chacun de leur côté, en attendant des nouvelles du régent, puis de se revoir plus tard pour finaliser le tout.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Distribution de divers documents d'invitation (invitation à une exposition, à un mariage, à une séance de cinéma, un faire-part de décès, etc.)

Questions posées à l'ensemble du groupe- classe : « que faut-il pour faire une invitation ? Les documents distribués sont-ils des invitations ? Quels éléments sont nécessaires à une invitation ? », etc.

Travail en groupes d'élèves : retirer les informations nécessaires des documents distribués.

Résumé au tableau des questions- clés que les élèves doivent se poser : quand ? Où ? Qui invite ? Pourquoi (quoi)?

Récapitulatif de l'objet du cours (répondre à une lettre d'invitation) et des différents éléments qui doivent s'y trouver + structure détaillée de ces éléments au tableau.

Exercice individuel de rédaction.

Répartition des rôles

Chaque enseignant s'occupe d'une partie du cours : l'instituteur 2 commence la leçon ; le régent la continue ; l'instituteur 1 poursuit et prend en charge la présentation de l'évaluation. Il n'y a donc pas de réel travail d'équipe : quand un enseignant parle, les deux autres sont sur le côté et ne se préoccupent pas de la leçon, si ce n'est pour distribuer des feuilles.

Le déroulement des séquences didactiques paraît improvisé selon un observateur, ce qui n'est pas étonnant quand on sait que la préparation ne s'est pas faite avec l'entièreté du groupe.

Il y a un manque de communication et de coordination entre les enseignants.

Il règne une espèce de « mésentente contrôlée » entre eux : ils semblent ne pas vraiment apprécier les façons de faire des autres mais ne le disent pas.

Type de relation avec les élèves

Le régent et l'instituteur 2 se montrent disponibles pour les élèves à tout moment : ils sont attentifs à la compréhension des élèves et répondent toujours présents quand un doigt se lève.

L'instituteur 1 est aussi attentif aux élèves mais s'attache surtout à être écouté et respecté par ceux-ci. Il instaure une relation d'autorité.

L'instituteur 2 et le régent paraissent plus détendus, plus à l'aise face à des élèves qu'ils ne connaissent pas. L'instituteur 1 se montre plus autoritaire, plus « sec », moins patient, que ce soit avec les élèves de 6^e primaire ou avec ceux de 1^{ère} secondaire.

Différences observées

Entre les enseignants :

Le régent est plus académique. Il est « directif ».

L'instituteur 1 semble peu (ou moins) enclin aux chuchotements, bavardages et moqueries des élèves : il réprimande les élèves beaucoup plus souvent que l'instituteur 2 ou le régent (qui, eux, semblent plus sereins). Comme indiqué précédemment, il est moins patient que les 2 autres enseignants de ce groupe.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants :

La deuxième journée, les enseignants ont modifié la façon dont ils ont donné cours : ils ont procédé de manière à ce que la leçon soit moins chaotique. Ils n'ont pas reproduit leurs erreurs de la veille, notamment lors de l'introduction de la leçon : au lieu de commencer par une distribution incohérente de nombreux documents, l'enseignant 2 a tout de suite procédé à un jeu de questions- réponses.

Nous avons des raisons de penser que c'est le regard de l'observateur extérieur qui a déclenché cette adaptation.

Par contre, leurs attitudes, que ce soit entre eux ou face aux élèves, n'ont pas changé !

Au niveau des élèves :

La leçon se déroule plus rapidement, moins chaotiquement le deuxième jour.

Les élèves de 1^{ère} secondaire semblent plus concentrés, plus motivés.

Le vocabulaire est mieux et plus vite compris par les élèves de 1^{ère} secondaire (ex : le mot alinéa)

Les élèves de secondaire ont mieux exploité les documents qui leur ont été présentés. Leur degré de réactivité est élevé (pour 2/3 du groupe en tout cas). Les élèves de 6^e ont eu beaucoup de mal à dégager les critères qui structurent une invitation.

Le rythme du cours est beaucoup plus dense et soutenu lors de la deuxième journée de formation (avec les élèves de 1^{ère} secondaire).

Notons que les 2 instituteurs ont beaucoup insisté sur le fait que « très peu d'élèves de 6^e primaire de cette classe parlent le français à la maison », ce qui, selon eux, a joué un rôle sur le déroulement de la leçon lors de la première journée de formation.

Equipe 4 : groupe français 2

Préparation

La compétence ciblée était de pouvoir orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication. Ici, plus précisément, répondre par écrit à une invitation.

Les trois enseignants de ce groupe ont pris contact préalablement par téléphone : chacun a apporté des documents de travail (référentiels, manuels, exemples d'invitation, etc.)

Le régent lance la préparation en émettant l'idée de partir de différentes formes d'invitation (mariage, anniversaire vernissage, etc.). Ils les soumettraient aux élèves et leur demanderaient de les observer afin de voir s'ils comprennent qu'il s'agit d'invitations diverses.

Les deux autres enseignants sont d'accord et décident que cette partie « observation » se fera par groupes d'élèves.

Une autre partie de la leçon sera consacrée à un travail individuel : rédiger une lettre d'invitation.

Un des deux instituteurs propose de soumettre aux élèves une grille d'autoévaluation qu'il se charge de construire.

Les enseignants se répartissent équitablement le travail et le temps de parole durant les leçons pour ne pas « se marcher sur les pieds ».

Lors de cette préparation, il n'y a pas de leader conceptuel : le régent propose et les instituteurs (surtout un des deux) complètent, approfondissent les idées émises, sur base de manuels et de référentiels construits avec les enfants. Le régent semble d'ailleurs très intéressés par les référentiels construits par les élèves. Il pense que ce serait bénéfique d'en utiliser (ou d'en construire) en secondaire.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Le cours commence par une distribution d'exemples d'invitation (faite par un des deux instituteurs).

Observation des documents par groupes de trois élèves : consigne est donnée de lire individuellement les documents et de discuter à trois afin de déterminer de quel type de document il s'agit.

Synthèse des observations au tableau.

Ce temps d'observation et la synthèse visent à faire prendre conscience aux élèves de l'objectif des séquences d'apprentissage. Il faudra toute la première séquence pour faire émerger le concept même d'invitation. Parfois, l'observateur a l'impression que la tâche de l'élève s'apparente à la « devinette ».

Les élèves ne semblent pas très au clair dans la différenciation entre une « invitation » et un « faire-part ». L'ambiguïté ne sera pas levée.

Questions posées par le régent à l'ensemble de la classe : « toutes les invitations demandent-elles une réponse ? » ; « Pourquoi faut-il répondre ? » ; « Existe-t-il différentes façons de répondre ? ».

Le régent attend une réponse précise et ne passe à une nouvelle question qu'après avoir entendu la réponse « correcte » (celle qu'il attendait).

Nouvelle question : « Quels sont les éléments qui doivent obligatoirement se trouver dans une invitation ? »

Les réponses ne correspondant pas aux critères des enseignants sont niées. Les réponses « correctes » sont notées au tableau, en respectant la mise en page d'une lettre :

- Date et lieu ;
- Formule d'appel (cher...) ;
- Adresse de l'expéditeur ;
- Adresse du destinataire ;
- Corps du texte ;
- Formule de politesse et signature.

Rédaction d'une réponse à une lettre d'invitation (1^{er} jet).

La consigne, énoncée par le régent, est la suivante : choisir, parmi les exemples, une invitation à laquelle répondre.

Les enseignants passent près des élèves et répondent aux questions individuellement. Ces questions concernent souvent l'orthographe des noms de villes ou leur code postal mais pas le contenu de la lettre.

En voyant les écrits des élèves, les trois enseignants insistent sur la forme de la lettre : « penses-tu que tous les éléments y sont ? »

Une nouvelle consigne apparaît : « Quel sentiment ressens-tu par rapport à cette invitation ? »
« Es-tu content d'être invité ? » Précise-le dans ta réponse.

Distribution individuelle d'une feuille présentant des formules de politesse. « Cela peut vous servir pour améliorer votre lettre ».

Correction individuelle des copies des élèves par les enseignants qui passent entre les bancs. Le régent souligne les fautes qu'il remarque et laisse les élèves corriger. Il repasse un peu plus tard pour vérifier.

Les instituteurs corrigent tout de suite avec les élèves, parfois en orientant la réponse.

Autoévaluation : les élèves auraient, normalement, dû disposer individuellement d'une grille d'autoévaluation mais, suite à un oubli de photocopie, lecture est faite à l'ensemble de la classe.

A la lecture de chaque item, les élèves sont sensés vérifier et modifier leur travail si nécessaire. Cela se fait très rapidement et aucun des enseignants ne semble se préoccuper de la compréhension des items par les élèves.

Rédaction d'une réponse à une invitation (2^e jet). Le régent donne la consigne : recopier son texte sur une feuille blanche, en améliorant son texte et en corrigeant les fautes d'orthographe. Les enseignants passent entre les bancs.

Répartition des rôles

Malgré la répartition équitable du temps de parole lors de la préparation, c'est le régent qui prend le plus souvent la parole devant le groupe classe en entier.

C'est lui également qui donne toutes les consignes.

Quand le régent parle, les instituteurs n'interviennent pas.

Les instituteurs s'adressent presque uniquement aux élèves de manière individuelle. Ils ne s'adressent au groupe entier que lorsque c'est « leur » tour (présentation de la grille d'autoévaluation, par exemple) ou pour demander le silence et ramener les élèves au calme.

Il faut tenir compte du fait qu'un des instituteurs connaît les élèves et que c'est lui qui intervient au niveau comportemental.

Il n'y a pas de réelle collaboration entre les trois enseignants : chacun s'occupe d'une partie du cours.

Quelques concertations entre les trois enseignants pendant les séquences d'apprentissage sont observées : elles concernent les consignes et les habitudes de travail des enfants. C'est le régent qui va vers l'instituteur qui connaît les élèves.

Type de relation avec les élèves

Les trois enseignants se montrent proches des élèves, disponibles.

Remarquons quand même que les instituteurs recherchent le contact avec les élèves alors que le régent l'attend.

La relation entre les enseignants et les élèves n'est en aucun cas une relation de pouvoir et d'autorité.

Différences observées

Entre les enseignants :

Globalement, nous pouvons dire que les instituteurs sont plus « maternant » alors que le régent, tout en étant proche des élèves, leur laisse plus d'autonomie.

Les instituteurs accompagnent plus les élèves dans leurs démarches de correction et de vérification alors que le régent les laisse davantage chercher par eux-mêmes, aussi bien avec les élèves de primaire qu'avec ceux de secondaire.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants :

Le régent s'est montré plus ferme, plus autoritaire avec les élèves de première secondaire (peut-être parce qu'il les connaissait). Il a utilisé un vocabulaire plus spécifique avec ces mêmes élèves (utilisation du terme « syntaxe », par exemple.)

Les exigences des enseignants sont plus élevées le deuxième jour (avec les secondaires) parce que les résultats attendus sont plus élevés que la veille.

D'un jour à l'autre, la façon de donner cours n'a pas changé du point de vue de la structure ou au niveau organisationnel mais il y a eu une différence dans la manière de présenter les choses : plus d'exigence avec les élèves de première secondaire.

Au niveau des élèves :

Les élèves de sixième primaire autant que ceux de première secondaire participent activement aux séquences de cours. Ils se montrent volontaires pour répondre aux questions et n'hésitent pas à en poser s'ils en ressentent le besoin.

Globalement, il ne semble pas y avoir de différence entre les deux classes : ni dans le comportement ou attitudes, ni dans la compréhension de la matière.

Equipe 5 : groupe français 3

Préparation

La compétence ciblée était de pouvoir orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication. Ici, plus précisément, répondre par écrit à une invitation.

L'équipe de recherche n'a pas été conviée à la préparation des séquences de cours pour ce groupe. Une préparation écrite est donnée à l'observateur.

Déroulement des séquences d'apprentissage

- Longue introduction avec référence au programme (orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication : répondre par écrit à une lettre d'invitation) et exposé sur les moyens existant pour communiquer avec les autres. Méthodologie heuristique frontale avec synthèse au tableau ;
- Classification de documents en groupes puis mise en commun collective et caractérisation assez sommaire du genre de lettre (ici, la lettre d'invitation) : elles demandent une réponse ;
- Distribution de deux lettres d'invitation (l'une est une invitation privée, l'autre est une invitation formelle) ;
- Observation afin de dégager la présentation type de la lettre d'invitation. Démarche par question – réponse avec le souci d'obtenir le terme exact. Les enfants disposent d'une feuille avec une « silhouette » : différents cadres sont tracés sur la feuille et délimitent les endroits où noter le nom de chaque partie (lieu ; date ; destinataire ; expéditeur, ...). Il est précisé que le message forme le corps de la lettre ; qu'il est écrit en paragraphes, marqués par des alinéas. Les enseignants feront également remarquer que la lettre formelle contient davantage d'informations puisqu'on note les coordonnées de l'expéditeur et du destinataire ;
- Travail individuel d'application : répondre à une lettre ;
Consignes collectives concernant le contenu entrecoupées de considérations formelles (respect de la ponctuation, des majuscules, ...) ;
- Distribution d'une grille d'autoévaluation à utiliser après un « premier jet » + encouragement à utiliser le dictionnaire ;

- Correction individuelle par les enseignantes d'abord de bancs en bancs ; ensuite avec une spécialisation par enseignant en trois ateliers : ponctuation, paragraphe – structure de la lettre et silhouette et fond.

Répartition des rôles

Vu la répartition des rôles de chacun des enseignants, il n'y a pas de réel travail d'équipe : chacun donne une partie du cours.

Pendant les séances, les enseignants se concertent de temps à autre (par rapport à des consignes éventuelles, concernant le fait d'annoncer ou non l'évaluation de fin de journée)

De temps en temps, intervention d'une autre enseignante pour obtenir le calme, pour rappeler de lever la main avant de prendre la parole etc.

La première partie est menée par le régent. L'instituteur des élèves du primaire enchaîne. Le troisième enseignant (instituteur) est plus en retrait.

Le régent semble très à l'aise dans la relation individuelle de correction.

L'instituteur de la classe de sixième primaire est très maternant et s'adresse de manière collective à la classe.

Type de relation avec les élèves

Relation très proche des élèves même si on sent le souci de la « matière ».

Le vocabulaire employé par les enseignantes est assez soutenu (elles parlent du « ton et du style » de la lettre, d'alinéa, de paragraphe) et ne semble pas toujours à la portée de la classe de sixième primaire.

Différences observées

Entre les enseignants :

L'instituteur de la classe de sixième primaire est TRES maternant et protecteur tant au niveau comportemental (appliquer une petite crème sur la blessure d'un enfant en classe) qu'au niveau conceptuel (il juge utile de présenter le dictionnaire Larousse et de préciser que cet instrument est surtout utile pour l'orthographe). Son attitude semble peu adaptée aux élèves de sixième primaire.

Le régent montre beaucoup de patience et d'empathie envers les élèves.

Le troisième enseignant est très effacé et ne s'est pas réellement engagé dans la tâche.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants :

Les enseignants se sont montrés beaucoup moins « maternant » et protecteurs avec les élèves de secondaire.

Le régent a employé un vocabulaire plus spécifique avec les élèves du secondaire.

Au niveau des élèves :

Rythme beaucoup plus rapide la deuxième journée. Beaucoup plus grande autonomie des élèves.

Equipe 6 : groupe français 4

Préparation

La compétence ciblée était de pouvoir orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication. Ici, plus précisément, répondre par écrit à une invitation.

Au début de la préparation, on observe un temps de flottement et l'observateur se voit contraint à repréciser l'attendu. Un régent propose de partir d'exemples d'invitation afin que les élèves arrivent à synthétiser les éléments constitutifs de la lettre d'invitation. L'instituteur estime que pour intéresser les élèves (de primaire en tous cas) il faut qu'ils se sentent concernés. Un régent propose alors de distribuer une enveloppe personnelle à chaque élève dans laquelle il y aura un exemple de lettre d'invitation.

Ensuite, les élèves compareront et classeront ces lettres, par groupe, et repèreront les éléments distinctifs de la lettre d'invitation. Enfin, il sera demandé aux élèves de rédiger un courrier pour inviter les parents d'élèves à un souper de classe (par groupe de 3 à 4 élèves).

Au niveau de la répartition des rôles, l'instituteur précise qu'il préfère ne pas faire l'introduction car il appréhende de ne pas arriver à motiver les élèves de première secondaire. Le régent 1 s'occupera de l'introduction (découverte des invitations distribuées), l'instituteur prendra le relais (observation et analyse des lettres d'invitations) et le régent 2 se chargera de la rédaction proprement dite (éléments essentiels, disposition du texte, ...)

Les trois enseignants chercheront des exemples de lettres d'invitation.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Démarche en trois temps : Observation - Explicitation - Application (2^e séquence de cours).

L'observation, menée par le régent 1, a pour objectif de faire découvrir le « sujet » de la leçon. La consigne est de classer les différentes lettres mais on analyse très peu la construction et le contenu de la lettre. L'observation est comme point de départ. Les questions de l'enseignant sont apparemment ouvertes mais, en réalité, s'apparentent davantage à un jeu de devinette : il s'agit de découvrir le mot que l'enseignant veut entendre (« invitation »).

Le travail se fait par équipe. C'est la seule partie de l'activité durant laquelle les élèves ont des interactions entre eux.

L'explicitation (choix des informations), menée par l'instituteur, se fait au départ d'une situation fictive imposée : inviter les parents de la classe à un souper de classe. L'enseignant

pose les questions (qui constituent, en fait, les éléments indispensables à toutes lettres d'invitation : quoi ? à qui ? quand ? où ? etc.) et les élèves sont amenés à inventer des réponses qui constitueront les éléments de l'invitation collective. Un certain manque de cohérence induit un certain surréalisme des informations : le prix du souper est fixé avant le menu, par exemple. Des éléments assez farfelus sont proposés par les élèves qui semblent réagir à l'aspect fictif de la tâche...

L'instituteur invite les élèves à utiliser les ressources disponibles (calendrier mural) mais ne renvoie aux lettres d'invitation reçues qu'à la fin afin de vérifier s'il ne manque rien.

Le travail est collectif et l'instituteur s'adresse à l'ensemble du groupe.

La deuxième partie de l'explicitation (présentation et silhouette de la lettre) est menée par le régent 2.

Le travail est collectif et la démarche frontale : le régent 2 expose le modèle au tableau. Il ponctue l'exposé de quelques questions.

Application : après un rappel des différentes parties de la lettre, un exercice est proposé : rédiger en groupe, la lettre d'invitation au souper de classe. Les groupes travaillent et les enseignants passent d'équipe en équipe en faisant de temps en temps une remarque collective à haute voix. Dix minutes avant la fin, le régent 2 rappelle les consignes et invite chaque groupe à terminer sa lettre et vérifier l'orthographe.

Répartition des rôles

Il n'y a aucun travail d'équipe. Chaque enseignant conduit une partie de l'activité et, pendant ce temps, les deux autres enseignants sont assis à l'écart et observent. Il n'y a aucune concertation entre eux en cours de leçon.

Le temps de parole et d'« enseignement » est très peu équilibré entre les trois enseignants. Le régent 2 assume la plus grande partie des deux séquences de cours.

L'instituteur s'est occupé de la partie la plus créative, la moins formelle et ... la plus courte de la leçon.

Le régent 2 s'est occupé de la partie la plus technique.

Type de relation avec les élèves

Le régent 1 entretient, d'une part, une relation assez protectionniste de dépendance entre les élèves et lui et, d'autre part, il semble vouloir asseoir son autorité en créant un climat d'appréhension, de pression.

Le régent 2 entretient une relation beaucoup plus conviviale avec les élèves tout en maintenant la discipline. Il se montre très blagueur et amuse les élèves mais sait user de son autorité. Il incite toujours l'élève à la réflexion lorsqu'une question lui est posée mais, parfois, l'observateur a l'impression que l'élève reste avec son interrogation.

L'instituteur a une attitude qui se rapproche davantage du régent 2.

Différences observées

Entre les enseignants :

Le régent 1 se différencie de l'instituteur et du régent 2. Il encourage moins les élèves à l'autonomie : il répond davantage aux questions des élèves et, quand il s'abstient de répondre, il s'arrange tout de même pour apporter des indices assez évidents. Il souligne à plusieurs reprises qu'il y aura une évaluation l'après-midi comme pour motiver les élèves et asseoir une certaine autorité.

L'instituteur et, surtout, le régent 2 évitent de donner des réponses et tentent de « faire réfléchir » les élèves pour qu'ils trouvent par eux-mêmes.

Les trois enseignants ont montré un souci pédagogique de l'organisation du travail des élèves au sein de leurs groupes (journée 1).

Le régent 2 se distingue par sa façon un peu théâtrale de mener son cours. Il y a quelque chose de l'ordre de la mise en scène dans son attitude, avec de nombreuses notes d'humour. Exemples : il déchire et jette une enveloppe pour montrer la nécessité d'écrire le nom et l'adresse de l'expéditeur sur la lettre et non uniquement sur l'enveloppe ; il utilise des contre-exemples volontairement inappropriés pour montrer la nécessité de bien choisir la formule de politesse.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants

Les séquences d'apprentissage ont été légèrement modifiées par rapport à la première journée. L'observateur a constaté plus de souplesse dans le déroulement de la leçon, un rythme plus soutenu et une part plus grande laissée à « ce que les élèves savent déjà » de la part du régent 2.

Au niveau des élèves

Durant le travail individuel d'application et l'évaluation, les élèves posent beaucoup plus de questions lors de la deuxième journée. Ils cherchent la confirmation auprès des enseignants, doutent d'eux-mêmes, ...

La dynamique d'entraînement de l'exercice d'application est beaucoup plus perceptible.

Remarques générales

Les deux enseignants de secondaire se définissent comme « animateurs - éducateurs ». Ils affirment être fort centrés sur l'élève et sa réussite. Il semble y avoir une identité propre aux enseignants du premier degré dans cet établissement. Ils se décrivent comme des intermédiaires entre le primaire et le reste du secondaire.

Le régent 2 souligne lors du débriefing qu'il pense qu'il faudrait manipuler davantage la lettre avant d'écrire. Par exemple, découper des paragraphes et les replacer au bon endroit etc.

Equipe 7 : groupe néerlandais 1

Préparation

La compétence ciblée était la compréhension de messages écrits courts, simples et en relation avec son expérience de la vie quotidienne dans le domaine de la nourriture et de leurs goûts en la matière.

L'équipe de recherche n'a pas eu l'occasion, suite à un problème de communication, d'assister à la préparation des séquences de cours par les enseignants.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Introduction orale en Néerlandais

- Distribution d'une première feuille d'exercices écrits (feuille à compléter - application) ;
- Consignes orales et succession de « questions-réponses » (interaction profs - élèves) ;
- Travail individuel (très court) ;
- Mise en commun et correction collectives - rythme unique ;
- Distribution d'une deuxième feuille d'exercices écrits.

Même fonctionnement si ce n'est que le travail individuel n'est plus proposé.

Travail basé sur l'écoute plus que sur l'activité des élèves. L'accent est mis sur la matière : précision du vocabulaire, de la prononciation, justifications grammaticales, ...

Séquence d'apprentissage très structurée, bien préparée, très classique. Aucun défi n'est lancé aux enfants.

Participation réelle de tous les enfants.

Au moment de l'évaluation, les deux maîtres spéciaux paraphrasent toutes les consignes et donnent des indications très précises sur ce qu'il convient de faire.

Répartition des rôles

Répartition des rôles entre les trois enseignants qui se passent la parole d'une manière qui paraît un peu artificielle.

L'un des deux maîtres spéciaux assure néanmoins le leadership : il préside en bout de table (disposition des bancs en U), détermine quand on passe à l'exercice suivant, s'adresse à l'ensemble du groupe et indique même, à un moment, à son collègue qui il peut interroger. Le régent, plus effacé, circule et passe d'un élève à l'autre et s'adresse à eux individuellement.

Le troisième enseignant (maître spécial) a davantage un rôle d'observateur. Il vérifie que rien n'a été oublié par rapport à la préparation, que tout a été noté au tableau. Il s'assure de la compréhension de chaque mot. Il paraît assez méthodique voire même stressé. Il semble moins à l'aise avec la maîtrise de la langue.

A plusieurs reprises, les enseignants échangent quelques mots pour se mettre d'accord sur la manière de faire, qui écrit au tableau, quelques points de matière,... La plupart du temps, c'est le leader qui tranche.

Type de relation avec les élèves

La relation mise en place permet peu d'autonomie de la part des élèves.

Une remarque aux élèves a frappé l'observateur : « Restez en même temps que nous, n'allez pas trop vite ! »

Lors de l'évaluation, il est demandé aux élèves de «faire ça correctement même si ça ne va pas sur votre bulletin (...) faites ça honnêtement, ce serait gentil ». Il semble qu'on ne soit ni dans une logique d'apprentissage, ni d'évaluation de ce qu'on a appris puisqu'il est demandé d'être « honnête et gentil » même s'il n'y a pas de sanction à la clé.

Les enseignants ont apporté des chocolats et des bonbons qu'ils distribuent aux élèves quand ceux-ci ont fini l'évaluation.

Différences observées

Entre les enseignants :

Le régent s'adresse toujours aux élèves en néerlandais tandis que les deux autres enseignants alternent (parfois en français, parfois en néerlandais).

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants :

La deuxième journée, les consignes sont moins précises. Les enseignants ne donnent pas d'exemples.

Les enseignants entrent davantage dans des considérations grammaticales (prononciation, orthographe, grammaire, ...) lors de la deuxième journée.

Un travail individuel a été proposé lors de la distribution de la deuxième feuille d'exercices (suite à la remarque de l'observateur lors du débriefing de la veille).

La deuxième journée, la répartition des rôles entre enseignants est plus équilibrée : chacun des trois enseignants dirige l'activité (grand groupe) à son tour. Le régent assure le leadership en

début de leçon (explique, interroge, donne le rythme) et reste, par la suite, nettement plus visible que la veille.

Chacun des trois enseignants circule pour répondre à des questions individuelles et vérifier ce que les élèves écrivent sur leurs feuilles. Cela ralentit l'activité car, à certains moments, plus personne n'est « chef d'orchestre » et l'agitation augmente.

Au niveau des élèves :

Le rythme de la leçon est plus lent car les réponses proposées par les élèves sont plus nombreuses et plus variées.

Equipe 8 : groupe néerlandais 2

Préparation

La compétence ciblée était la compréhension de messages écrits courts, simples et en relation avec son expérience de la vie quotidienne dans le domaine de la nourriture et de leurs goûts en la matière.

Ce thème n'a pas été vu en classe (ni en primaire ni en secondaire).

Le premier groupe (primaire) sera composé d'élèves de 6^e primaire provenant de deux classes verticales de 10-12 : les élèves n'ont pas l'habitude de travailler tous ensemble ; ils ne forment pas une vraie classe.

C'est le régent qui prend la préparation en main. Il y a réfléchi et fait ses propositions : il apporte son manuel ainsi qu'un cd. Il propose un « brainstorming » de départ, pour partir de ce que les élèves savent.

L'instituteur est sceptique pour les élèves de 6^e primaire et propose, plusieurs fois, de partir de quelque chose de concret, amené par l'enseignant (idée d'une petite saynète jouée par les deux enseignants).

Le régent trouve qu'il ne faut pas se limiter à la compétence visée (compréhension à l'écrit) et propose de faire également de l'expression orale et de la compréhension à l'audition.

Déroulement des séquences d'apprentissage

Le régent introduit le sujet de la leçon en s'exprimant en néerlandais. Il s'assure de la bonne compréhension de tous en traduisant ou en paraphrasant en français.

Explicitation du domaine abordé à travers les séquences d'apprentissage et de la portée de cet apprentissage : on n'apprend pas du vocabulaire pour le plaisir ou pour réussir l'interrogation mais en vue de pouvoir choisir un mets dans un restaurant ou comprendre le menu si on est invité dans une famille néerlandophone.

Brainstorming au niveau du vocabulaire : quels mots connaissez-vous au sujet de « eten en drinken » ? Les différents mots sont listés au tableau par l'instituteur.

Compréhension à l'audition de mots de vocabulaire à l'aide d'une cassette audio : répéter des mots (attention de l'enseignant portée sur la prononciation correcte) et les repérer sur une feuille distribuée afin de les associer à leur image.

Saynète interprétée par les deux enseignants. Les élèves sont guidés dans leur écoute par deux questions précises quant au contenu de la saynète (Où se trouvent les personnages ? De quoi

parlent-ils ?). Il y aura ensuite une deuxième écoute et des questions plus précises pour guider le travail de compréhension (Quels aliments aiment-ils manger ? Quels aliments n'aiment-ils pas manger ?) - synthèse collective au tableau en deux colonnes.

Une feuille est distribuée avec le dialogue de la saynète : repérer les structures de phrases qui expriment les goûts alimentaires. Une synthèse collective est réalisée au tableau suivie d'un exercice oral d'application et d'exploitation de la synthèse (production personnelle de phrases utilisant une des structures).

Compréhension à l'audition d'un nouveau dialogue enregistré sur une cassette audio. A nouveau, des questions de plus en plus précises, posées par les enseignants, guident le travail de compréhension. Lors de la quatrième audition, une feuille à compléter est distribuée (consigne en français).

Dernière application écrite : associer les bulles de la BD avec les phrases correctes du dialogue.

Les questions posées sont en général ouvertes.

Le travail des élèves est individuel, même si, spatialement, les bancs sont groupés.

Répartition des rôles

Le régent s'exprime la plupart du temps en néerlandais. Il prend davantage la parole que l'instituteur. Celui-ci avoue ne pas être totalement à l'aise à l'oral en néerlandais et admet avoir peur de commettre des fautes.

Tout au long des séquences de cours, nous remarquons une véritable collaboration entre les deux enseignants : l'instituteur fait les synthèses au tableau de ce que le régent expose. Il n'y a pas de leader.

Type de relation avec les élèves

Les enseignants adoptent le même type de relation avec les élèves : il s'agit d'une relation de type empathique. Il n'y a pas de relation de pouvoir et aucun problème d'autorité.

Différences observées

Entre les enseignants :

Il semble y avoir un souci plus concret au niveau individuel chez l'instituteur : il se met toujours à la hauteur des élèves pour leur parler (accroupi à côté du banc voire à genou), il s'assure plus souvent de la compréhension de chacun, veille à ce que chacun soit prêt au

niveau matériel. L'instituteur se soucie davantage de l'élève individuellement alors que le régent semble s'adresser davantage au groupe- classe.

Entre les deux journées

Au niveau des enseignants

Le régent assoit plus son autorité en début de cours lors de la deuxième journée, avec les élèves de 1ère secondaire. Il y a tout un « cérémonial »: les enfants sont en silence dans les rangs, ils restent debout devant leur chaise avant que le cours ne commence.

Au niveau des élèves

Les enseignants et nous-mêmes remarquons une moins grande autonomie des élèves de secondaire. Ils manifestent stress et manque de confiance en eux, bien plus que les élèves de primaire.

Le contenu des réponses et donc des séquences de cours est plus riche avec les élèves de première secondaire : le vocabulaire est plus fourni, plus d'exemples sont donnés ; le rythme de la leçon est plus rapide, plus soutenu.

Les élèves de 1^{ère} secondaire semblent s'impliquer davantage dans l'apprentissage que les élèves de 6^e primaire. L'instituteur nous témoigne le même sentiment : « *le cours est subi en 6^e; il est vécu en 1^{ère} secondaire* ».

Remarques générales

Signalons que l'instituteur ne donne que 2h de néerlandais sur 5 à ses élèves. Les 3 autres heures sont données par un maître spécial de néerlandais.

Notons également que les journées de formation se sont déroulées au sein même de l'établissement scolaire des élèves et des enseignants ce qui a des implications au niveau de la discipline et connaissance des élèves.

Conclusions à propos des pratiques didactiques

Suite aux observations faites lors des journées de formation, nous pouvons énoncer certaines constatations concernant les pratiques didactiques des enseignants qui ont participé.

1. Au sujet de la communication entre enseignants et élèves :

Les enseignants ont évidemment le choix de s'adresser soit à l'ensemble de la classe, soit à un individu en particulier en fonction de la situation. Les deux pratiques se remarquent aussi bien chez les instituteurs que chez les régents dans des situations d'apprentissage similaires.

Notons tout de même que 4 instituteurs ainsi qu'1 régent s'adressent plus souvent aux élèves individuellement alors que 1 instituteur et 3 régents s'adressent plus fréquemment au groupe- classe⁴.

2. Au sujet des relations des enseignants avec les élèves :

Les relations qu'entretiennent les enseignants avec les élèves sont diverses : relation empathique (2 régents et un instituteur), relation conviviale (2 régents et un instituteur), qui incite l'élève à la réflexion (3 régents et 2 instituteurs), relation de dépendance (2 régents), d'autorité (1 régent et un instituteur), etc.

3. A propos de l'autonomie demandée aux élèves face à la tâche :

Une majorité des enseignants de notre échantillon laissent peu de place à l'autonomie des élèves face à la tâche : attitude maternante (2 instituteurs), protectrice (comportementalement et conceptuellement) (1 instituteur), indices donnés qui amènent à la réponse que l'enseignant attend (2 régents et 3 instituteurs), etc.

Au contraire, d'autres enseignants attendent de la part des élèves qu'ils soient autonomes par rapport à la tâche à effectuer (3 régents et un instituteur).

4. Au sujet de la compréhension des élèves :

5 instituteurs se montrent très attentifs à la compréhension de la matière par les enfants : questions, reformulations, vérifications, encouragements, etc.

⁴ Ces chiffres ne concernent que les enseignants chez qui le comportement s'est révélé évident et frappant. Idem pour tous les chiffres cités plus tard.

C'est aussi le cas de 3 régents qui n'hésitent pas à demander aux élèves s'ils ont compris, s'ils ne doivent pas répéter leurs explications, autant le premier jour de formation (avec les élèves du primaire) que le deuxième (avec les élèves de 1^{ère} secondaire).

5. A propos de la matière :

3 régents mettent davantage l'accent sur la matière à enseigner ; ils manifestent un intérêt évident pour l'aspect conceptuel de la matière enseignée.

Si ce comportement est frappant chez ces 3 régents, il ne se remarque chez aucun des instituteurs qui composent notre échantillon.

6. A propos de la méthodologie employée :

Les groupes d'enseignants que nous avons observés ont travaillé avec des méthodologies différentes : un groupe a utilisé une situation- problème, un autre groupe a eu recours à la pédagogie par objectif, mais la méthodologie la plus souvent rencontrée lors des journées de formation est le travail frontal (dans 6 groupes). Ces observations ne nous permettent évidemment pas d'imputer une méthodologie spécifique à un ordre d'enseignement.

D'autre part, notons que dans tous les groupes d'enseignants, des moments de travail collectif (soit travail de groupe, soit questions posées à l'ensemble de la classe) et des moments de travail individuel se sont succédés. Nous ne pouvons pas pour autant attribuer une « préférence » pour le travail de groupe ou pour le travail individuel à un ordre d'enseignement. Un seul régent dit ne jamais travailler en groupe dans sa classe.

7. Au sujet de la place de l'erreur :

Les enseignants composant notre échantillon ont montré des réactions diverses face à l'erreur : chez 5 instituteurs et 5 régents, elle suscite des reformulations, de nouvelles explications. Ces reformulations, pour 3 régents et 2 instituteurs, sont présentées de manière à susciter la réflexion de la part des élèves (ex : en utilisant volontairement des contre- exemples, etc.).

D'autres enseignants (2 régents uniquement) corrigent immédiatement l'erreur, donnent la réponse exacte sans fournir d'explication.

Une autre réaction observée est l'évitement de réponses fausses : face à une erreur, 2 régents et un instituteur ne relèvent pas et interrogent un autre élève, jusqu'à ce qu'ils arrivent à la réponse souhaitée. Notons que les 2 régents réagissent fréquemment autrement et utilisent aussi des reformulations ou donnent de nouvelles explications.

8. A propos du leadership :

Lors de nos observations, nous remarquons 3 groupes dans lesquels il n'y a aucun leader lors des séquences de cours. Il nous semble toutefois important de signaler que, lors des préparations de leçons de 2 de ces groupes, les régents sont apparus comme étant leaders conceptuels (prise en charge de la préparation, propositions concrètes, etc.)

Dans 2 groupes, il y a clairement un leader conceptuel : il s'agit de 2 régents (dont un enseigne en primaire). Un instituteur d'un de ces groupes apparaît comme étant le leader didactique de son groupe.

Dans 3 groupes, il semble qu'un enseignant « mène un peu plus la barque » que les autres sans qu'il n'apparaisse vraiment comme leader. C'est le cas de 2 régents et d'1 instituteur.

Suite à cette analyse, nous ne sommes pas en mesure de constater une différence significative entre instituteurs et régents quant à leurs pratiques didactiques.

D'un point de vue quantitatif, les points soulevés se remarquent, dans la grande majorité des cas, aussi bien chez les instituteurs que chez les régents qui composent notre échantillon.

Retenons tout de même un point qui, même s'il se remarque dans les deux ordres d'enseignement, semble plus évident chez les enseignants de l'enseignement secondaire composant notre échantillon : l'autonomie demandée aux élèves face à la tâche. Un seul point n'est remarquable que dans un ordre d'enseignement : plusieurs régents privilégient l'aspect conceptuel de la matière, ce qui n'est le cas d'aucune personne qui enseigne en 6^e primaire (dans notre échantillon).

Les différences constatées semblent dès lors davantage se situer entre individus plutôt qu'entre ordres d'enseignement, que ce soit par rapport à la méthodologie utilisée, à la place de l'erreur, à l'intérêt accordé à la compréhension des élèves, au type de relation adopté par un enseignant face aux élèves, etc.

A titre d'exemple, un régent pourrait adopter une attitude favorisant la réflexion exactement de la même manière que le ferait un instituteur ; et, au contraire, un autre régent pourrait avoir une attitude tout à fait opposée et qui susciterait une certaine dépendance des élèves.

D'un point de vue qualitatif, nous constatons que la dynamique et le fonctionnement des enseignants sont fort différents entre chaque groupe d'enseignants. Il n'y a pas deux

groupes qui ont fonctionné de la même façon et dans chaque groupe, la place prise par l'instituteur et le régent était différente. Contrairement à ce que prédisent les idées répandues et, dans une certaine mesure, les études évoquées dans la revue de la littérature (voir cadre conceptuel), les différences entre enseignants du primaire et du secondaire ne peuvent se réduire à quelques traits généraux partagés par les uns et en opposition avec les autres en ce qui concerne notre échantillon.

Notons également que ce constat d'une grande diversité des pratiques, tant entre les enseignants du primaire que du secondaire, ne concorde pas avec les discours que les enseignants ont exprimés durant la journée de formation organisée pendant la première année de la recherche. En effet, les discours des enseignants étaient fortement convergents : tout le monde travaille d'une façon semblable, les différences sont peu importantes et peu nombreuses, etc. Il apparaît clairement que la rencontre des enseignants en situation d'enseignement, avec des élèves et dans le cadre d'activités de préparation, d'apprentissage et d'évaluation (dispositif de formation-action), est bien plus pertinente pour faire apparaître les différences de pratiques qui existent et pour en débattre.

Analyse des évaluations

Les journées de formation se sont toutes terminées par une épreuve d'évaluation administrée aux élèves. Chaque enseignant a donc eu deux groupes d'élèves (sixième primaire un jour et première secondaire le deuxième jour) et nous leur avons demandé de corriger les évaluations de ces deux groupes d'élèves qu'ils avaient eu au cours d'une journée et avec lesquels ils avaient construit l'apprentissage.

Une fois la correction terminée, nous les avons rencontrés soit individuellement, soit en groupe afin qu'ils nous explicitent leurs critères de correction et que nous puissions comparer le niveau d'exigence de chacun.

Critères d'évaluation et résultats

Remarque : convenir de rencontres avec les enseignants (issus d'écoles communales ou officielles uniquement), afin de prendre connaissance de leurs critères d'évaluation et des cotes qu'ils ont attribuées aux élèves des 2 classes, n'a pas été évident.

Malgré le fait que nous ayons redistribué les copies à corriger à chacun avant les vacances de Pâques, malgré le fait que nous étions disposés à nous rendre au sein de leur école (un temps de midi ou pendant une heure de fourche), un certain nombre d'enseignants étaient très occupés et ne répondaient pas aux nombreux appels de l'équipe de recherche.

Nous avons toutefois réussi à rencontrer, ensemble, les membres d'un seul groupe (groupe de mathématique). Les autres enseignants ont été vus individuellement entre avril et juin.

4 enseignants (1 instituteur et 3 régents) n'ont jamais répondu ni à nos appels téléphoniques répétés, ni à nos multiples courriels, ni à nos lettres manuscrites...

Remarquons autre chose : deux enseignants n'ont pas corrigé toutes les copies d'élèves mais seulement quelques-unes. Un enseignant nous a fourni les critères d'évaluation qu'il avait employés mais ne nous a pas fourni les copies corrigées des élèves.

Afin d'éviter ce genre de situation, il aurait sans doute été plus judicieux de notre part de prévoir le moment consacré aux évaluations pendant les journées de formation voire même organiser une troisième journée de formation autour des évaluations. Ce qui a été fait lors des deux journées organisées avec l'enseignement libre et qui a, effectivement, porté des fruits puisque nous avons rencontré les deux équipes ensemble sans aucune difficulté organisationnelle.

Equipe 1 : groupe math 1

Au niveau des critères de correction :

L'équipe est composée d'un licencié en physique, titulaire du cours de mathématique au premier degré et d'un instituteur de sixième primaire. Nous avons pu rencontrer les deux enseignants ensemble afin d'analyser les évaluations.

M. B., professeur de mathématique

Total sur 10 points :

4 points pour la partie écrite au niveau de la communication structurée de la réflexion : est-ce que je comprends ? Est-ce que je peux le refaire ? Essentiellement au niveau de la structuration du récit.

3 points pour la construction du dessin ; essentiellement au niveau de la logique de la construction et des proportions.

3 points pour l'exploitation de l'apprentissage réalisé le matin.

Observations de M. B. par rapport aux évaluations :

Peu de compléments circonstanciels utilisés dans la partie écrite. Langue écrite assez pauvre.

Lors des photocopies des épreuves, une même copie a été mise deux fois dans le paquet d'évaluations à corriger. La note obtenue n'est pas la même : 0/10 et 1.5/10.

Si les moyennes ne sont pas tellement éloignées l'une de l'autre entre les résultats en sixième primaire et en première secondaire, on remarque un plus grand fossé entre les élèves en première secondaire : les résultats sont plus dichotomiques en première secondaire (bien réussi ou tout à fait raté).

M. R., instituteur

Total sur 10 points :

4 points pour la reproduction du dessin au niveau de la forme générale.

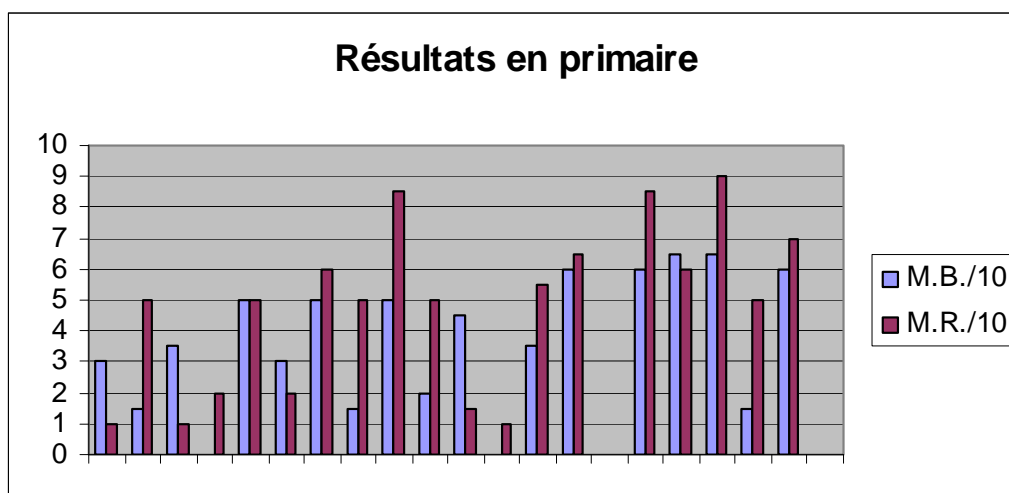
3 points pour l'explication écrite des différentes étapes de la construction

2 points pour le transfert de l'apprentissage du matin

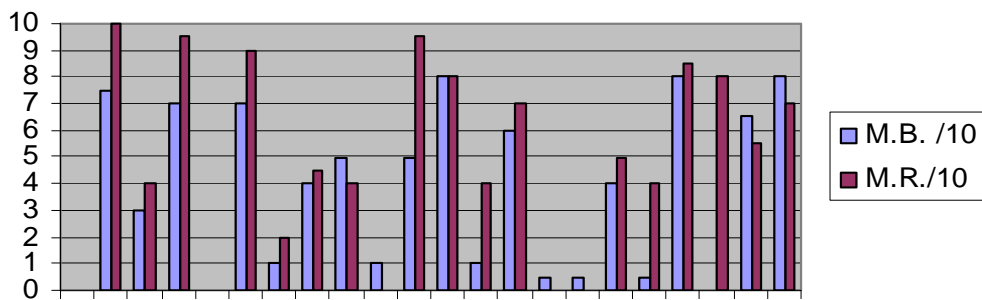
1 point pour le soin.

Au niveau des résultats :

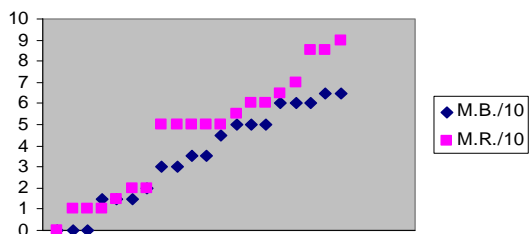
	Primaire		Secondaire	
	M.B.	M.R.	M.B.	M. R.
MOYENNE	3.5/10	4.53/10	3.6/10	4.9/10
Ecart-type	2.2	2.8	3.1	3.5
Max - Min	6.5 - 0	9 - 0	8 - 0	10 - 0
échecs	12/20 soit 40% de réussite	7/20 soit 65% de réussite	12/22 soit 45 % de réussite	11/22 soit 50 % de réussite
Différences	<ul style="list-style-type: none"> - 1 point de différence en moyenne. - Différences 13 fois sur 18 dans le même sens : M. R. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 3.5 points/10. - Cinq élèves échouent ou réussissent selon le correcteur. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1.3 points de différence en moyenne - Différences 13 fois sur 19 dans le même sens : M.R. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 8 points/10. - Trois élèves échouent ou réussissent selon le correcteur. 	
Ressemblance	<ul style="list-style-type: none"> - Deux copies obtiennent les mêmes résultats (0/10 et 5/10). - Les deux correcteurs utilisent une fourchette de résultats assez grande: de 0 à 6.5/10 pour le régent et de 0 à 9/10 pour l'instituteur. - Dispersion des résultats assez semblable entre les deux correcteurs. 		<ul style="list-style-type: none"> - Trois copies obtiennent les même points (0, 0, 8/10). - Les deux correcteurs utilisent une fourchette de résultats assez grande : de 0 à 10/10 pour le régent et de 0 à 8/10 pour l'instituteur. - Dispersion des résultats assez semblable entre les deux correcteurs. 	



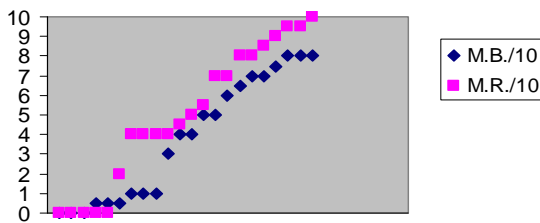
Résultats en secondaire



Ensemble des notes attribuées par les deux correcteurs en primaire



Ensemble des notes attribuées par les deux correcteurs en secondaire



Equipe 2 : groupe math 2

Au niveau des critères de correction :

Mme A., institutrice

Elle n'a pas attribué de point mais une appréciation.

Critères :

- Ressemblance (à l'œil nu) entre la production des élèves et la production originale
- Reconnaissance, par les enfants des triangles (noms corrects)
- Etapes de la construction : description correcte - Vocabulaire correct - Proportionnalité respectée.

Observations de l'institutrice :

- Elle s'est montrée plus sévère quant à la précision du vocabulaire et à la proportionnalité du dessin avec les élèves de première secondaire ;
- Elle dit avoir été fort déstabilisée par les élèves de sixième primaire qui ont participé à la formation. Ils appartenaient à un milieu socioculturel très différent de celui dans lequel elle travaille. Ils n'avaient pas leur matériel (un compas pour quatre enfants) et/ou ne savaient pas l'utiliser. Par contre, la classe de première secondaire était composée d'enfants provenant de milieux beaucoup plus favorisés ;
- Elle n'a corrigé qu'un échantillon de quelques évaluations en primaire et en secondaire par manque de disponibilité.

Mme R., régente en mathématique, ne nous a jamais fait parvenir les copies corrigées.

Au niveau des résultats :

Nous n'avons pas réussi à obtenir les données qui nous auraient permis d'analyser les résultats.

Equipe 3 : groupe français 1

L'équipe est composée de trois enseignants : deux instituteurs travaillant dans la même école primaire et un régent. Le premier instituteur a une formation de régent.

Au niveau des critères de correction :

M. M., instituteur

Total sur 24 points

4 points pour « l'obligation envers le destinataire » :

- Qui ?
- Quand ?
- Où ?
- Pourquoi ?

6 points pour la structure de la lettre :

- date
- formule de politesse
- alinéa
- paragraphe
- remerciement
- signature

10 points pour l'orthographe : nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre total de mots

4 points pour la structuration de l'enveloppe :

- adresse du destinataire
- adresse de l'expéditeur

Remarque : M.M. établit donc une grille de correction en 4 critères totalisant 24 points. Il a ensuite transformé le résultat sur 10 points. Pour pouvoir comparer les résultats des différents enseignants, nous avons tenu compte des critères indépendamment du résultat global.

M.W., instituteur

Cet enseignant utilise 3 cotes distinctes sans les additionner : pas de total calculé.

2 points pour le choix du support

18 points pour la « position des éléments » :

- date (sur 2 points)

- adresse du destinataire (sur 2)
- adresse de l'expéditeur (sur 2)
- formules de politesse en début et fin de lettre (sur 4)
- corps du texte, paragraphes (sur 2)
- alinéas, alignements (sur 4)
- signature (sur 2)

Une partie « langue » cotée sur 40 points (uniquement en secondaire dans ce cas-ci):

- 5 points pour la ponctuation
- 5 points pour le vocabulaire
- 10 points pour la structure des phrases
- 5 points pour l'emploi des modes de temps
- 10 points pour le développement du sujet
- 5 points pour la présentation, le soin

Il y a aussi une cote d'orthographe sur 20 (se basant sur l'orthographe des 20 premiers mots du texte)

Observations :

M. W. a utilisé 2 grilles d'évaluation différentes pour les élèves de 6^e primaire et ceux de 1^{ère} secondaire : la grille d'évaluation des primaires a été simplifiée, « adaptée » aux élèves (pas de cote « langue »). Il insiste sur le fait que si la classe de sixième primaire s'était révélée d'un « bon niveau » il aurait appliqué les mêmes critères qu'en secondaire.

La cote d'orthographe n'a pas été appliquée pour la plupart des copies de sixième primaire car cette classe était composée de beaucoup d'enfants ne possédant pas correctement le français. L'instituteur affirme qu'il faut savoir s'adapter.

M.M., régent en français

Le régent a appliqué une grille de correction qu'il utilise d'habitude pour corriger ce genre de travaux.

8 critères sont pris en compte :

1. Identification du destinataire ;
2. Niveau de langue correct et bon support (feuille sans ligne) ;
3. Présence des éléments identifiants : où ? Quand ? Quoi ? Accepte ou pas ? Expéditeur + bon usage des pronoms + bon usage des mots organisateurs (puis, ensuite, ...) ;
4. Organisation du texte en paragraphe et respect de l'alinéa ;
5. Orthographe (essentiellement au niveau des accords) ;

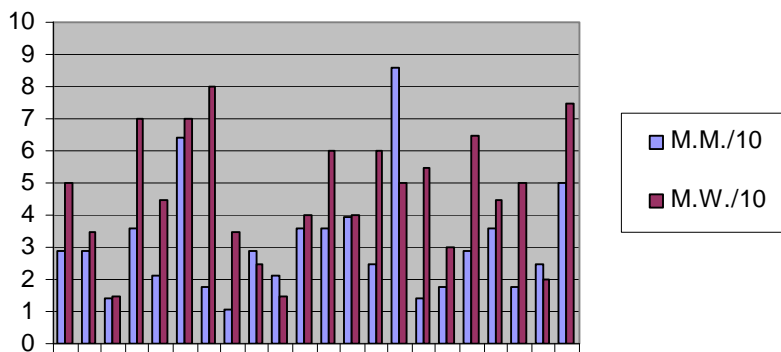
6. Présence et bonne adéquation de la formule de politesse ;
7. Correction de l'enveloppe ;
8. Utilisation efficace et effective des référentiels (recours au dictionnaire). Ici, les élèves n'avaient pas la possibilité de recourir à leurs référentiels.

Remarque : M.M. nous a affirmé avoir envoyé les copies corrigées. Malheureusement, celles-ci ne nous sont jamais parvenues.

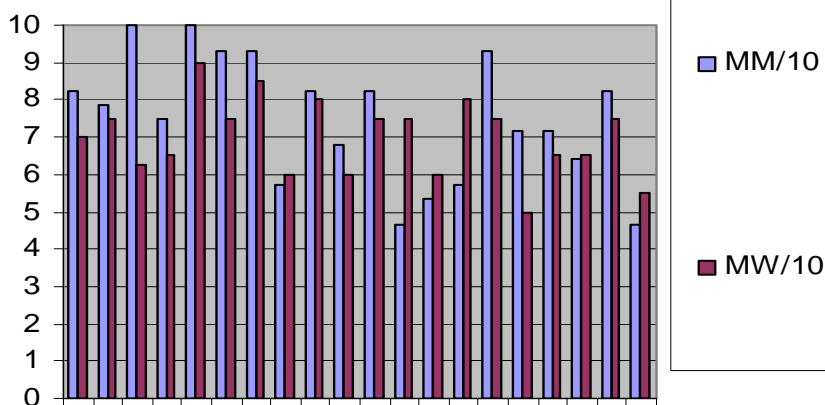
Au niveau des résultats :

	Primaire		Secondaire	
	M. M.	M.W.	M. M.	M.W.
MOYENNE	3.10/10	4.68/10	7.48/10	6.99/10
Ecart-type	1.74	1.91	1.68	1.03
Max - Min	8.6 - 1.1	8 - 1.5	10 - 4.6	9 - 5
Echecs	19/22 soit 13.6 % de réussite	11/22 soit 50 % de réussite	2/20 soit 90 % de réussite	0 /20 soit 100% de réussite
Différences	<ul style="list-style-type: none"> - 1.5 point de différence en moyenne. - Différences 18 fois sur 22 dans le même sens : M. W. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 6.2 points sur 10. - Huit élèves échouent ou réussissent selon le correcteur. - Aucune copie n'obtient les mêmes résultats. -Dispersion des résultats très différente entre les deux correcteurs 		<ul style="list-style-type: none"> - Moyenne des différences 0.49. - Différences 14 fois sur 20 dans le même sens : M.M. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 3.8 points sur 10. - Deux élèves échouent ou réussissent selon le correcteur. - Aucune copie n'obtient les mêmes résultats 	
Ressemblance	<ul style="list-style-type: none"> - Même type de fourchette de résultats entre les deux correcteurs : de 1.5 à 8/10 pour l'un et 1.1 à 8.6/10 pour l'autre 		<ul style="list-style-type: none"> - Même type de fourchette de résultats entre les deux correcteurs : de 5 à 9/10 pour l'un et de 4.6 à 10/10 pour l'autre. - Dispersion des résultats assez semblable entre les deux correcteurs. 	

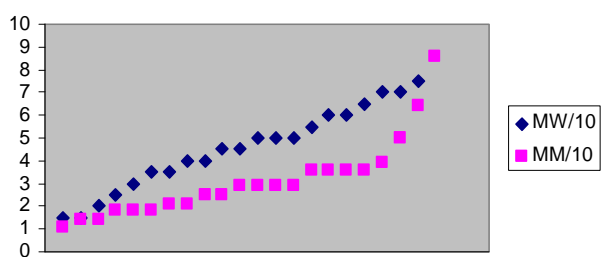
Résultats en primaire



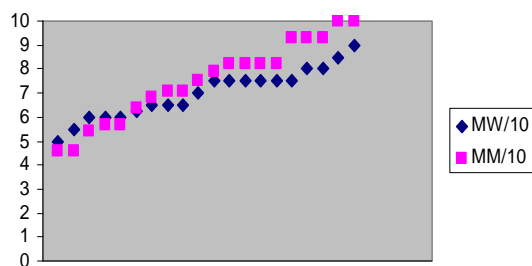
Résultats en secondaire



Ensemble des notes attribuées par les deux correcteurs en primaire



Ensemble des notes attribuées par les deux correcteurs en secondaire



Equipe 4 : groupe français 2

L'équipe est composée d'une régente en Français et de deux institutrices. L'une d'elle a une formation de régente.

Au niveau des critères de correction :

Mme DR., régente en français,

Nous n'avons pas pu rencontrer cet enseignant après les journées de formation. Nous ne disposons donc d'aucune information concernant ses critères d'évaluation.

Mme F., institutrice (formation de régente)

3 paramètres de correction : le fond, la forme et l'orthographe.

- 17 points sont comptés au niveau du fond : il s'agit de retrouver toutes les précisions demandées par la consigne (heure de départ, d'arrivée, date du premier juin, ...) + 3 points pour la disposition du texte, la présence d'alinéas, de paragraphes, etc. ;
- 10 points pour la forme (fautes grammaticales, structure de phrases, ...) ;
- 20 points pour l'orthographe (0,5 points sont enlevés par faute).

Mme W., institutrice

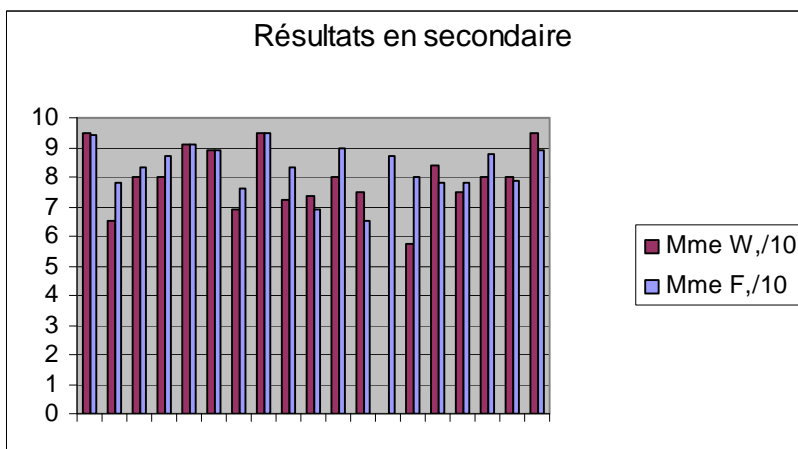
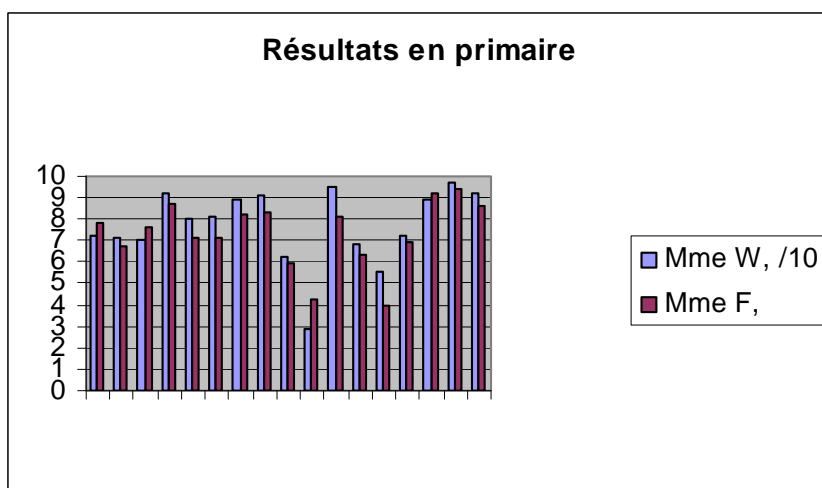
Cet enseignant utilise 3 critères de correction :

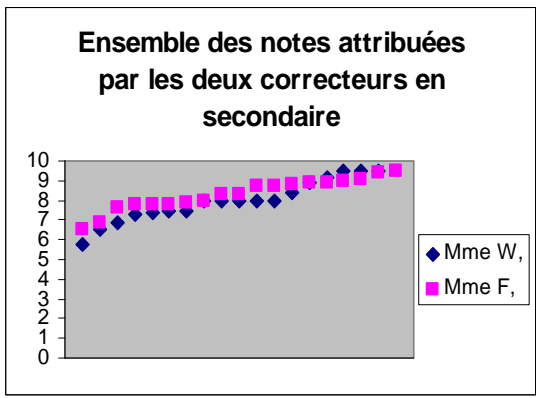
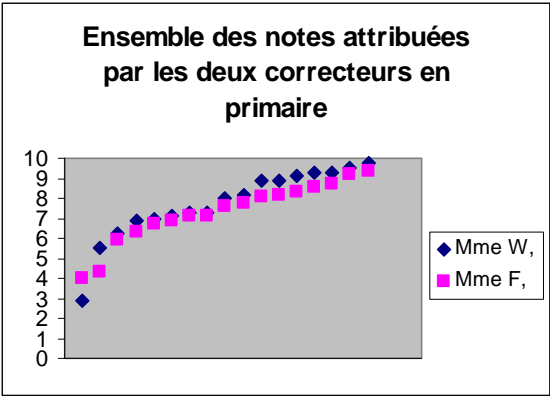
- 10 points pour l'orthographe ;
- 10 points pour l'évaluation globale de la forme : disposition du texte, choix du vocabulaire, ... ;
- 10 points pour le fond : tous les critères demandés par la consigne sont-ils présents ? Structure correcte de la lettre, ...

Au niveau des résultats :

	Primaire		Secondaire	
	Mme W.	Mme F.	Mme W.	Mme F.
MOYENNE	7.70/10	7.31/10	7.98/10	8.31/10
Ecart-type	1.76	1.54	1.06	0.81
Echec(s)	1 échec /17 soit 94.1 % de réussite	2 échecs /17 soit 88.2 % de réussite	0 échec soit 100% de réussite	0 échec soit 100% de réussite
Max - Min	9.8/10 - 2.9/10	9.2/10 - 4/10	9.5/10 - 5.8/10	9.5/10 - 6.5/10

Différences	<ul style="list-style-type: none"> - 0.4 point de différence en moyenne. - Différences 13 fois sur 17 dans le même sens : Mme W. attribue un peu plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 1.5 points sur 10. - Un élève échoue ou réussit selon le correcteur. - Aucune copie n'obtient les mêmes résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - 0.3 point de différence en moyenne. - Les différences sont également réparties. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 2.3 points.
Ressemblance	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats très proches. - Même type de fourchette de résultats : de 2.9 à 9.8/10 pour Mme W et de 4 à 9.4/10 pour Mme F. -Même dispersion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats encore plus proches. - Trois copies obtiennent exactement les mêmes points. - Même type de fourchette de résultats : de 5.8 à 9.5/10 pour Mme W. et de 6.5 à 9.5/10 pour Mme F. - Même dispersion.





Equipe 5 : groupe français 3

Au niveau des critères de corrections :

Mme C., régente en français

Elle se base sur une grille d'évaluation qu'elle utilise pour chaque production écrite, en l'adaptant à l'exercice

5 points attribués à la ponctuation, au respect des paragraphes ;

10 points pour la structure interne de la phrase :

- Constructions variées ou non ?
- Structures correctes ?
- Présence de phrases complexes ?
- Vocabulaire employé ?

10 points attribués au développement du sujet :

- Le sujet est-il respecté ?
- L'élève répond-t-il à la question posée ?

5 points pour la présentation :

- Soin ;
- Lisibilité ;
- Alignement ;
- Données administratives (date, adresse de l'expéditeur, etc.).

15 points sont attribués à l'orthographe mais ne font pas partie de la même cote ; ils ne sont pas additionnés aux 30 autres points.

Résultats :

Moyenne en primaire : 13.1/20 - Taux de réussite : 100%

Moyenne en secondaire : 14.6/20 - Taux de réussite : 91.3 % (2 échecs sur 23).

Mme B., institutrice

10 points pour le contenu :

- 2 points pour le sens (expéditeur et destinataire sont-ils corrects ? Pas d'inversion entre les 2 ?) ;
- 5 points pour l'orthographe (0,5 point par faute) ;
- 3 points pour le vocabulaire.

5 points pour le respect de la silhouette :

- date ;
- destinataire ;
- formule de politesse ;
- corps de la lettre ;
- signature.

5 points pour la présentation : écriture soignée et lisible.

Observation : Mme B. n'a pas corrigé les copies des élèves de secondaire par manque de disponibilité.

Comme elle nous a fourni deux listes de points différentes, nous avons décidé de ne pas en tenir compte.

Mme V., institutrice

Nous n'avons pas pu rencontrer cet enseignant après les journées de formation. Nous ne disposons donc d'aucune information concernant ses critères d'évaluation.

Au niveau des résultats :

Ne disposant que des corrections de Mme C. nous ne pouvons établir aucune comparaison.

Equipe 6 : groupe français 4

Au niveau des critères de correction :

L'équipe est composée de trois enseignants : deux régents et une institutrice.

Critères retenus par M.Mi., régent en Français

7 points au niveau de la mise en page :

- lieu et date (pas de chiffres) ;
- adresse de l'expéditeur ;
- adresse du destinataire ;
- entête correcte ;
- formule de politesse ;
- signature comprenant la spécification (« pour... » ou « au nom de ... ») ;
- alignement correct.

2 points pour l'orthographe en évaluation globale (normalement, les élèves doivent noter sur leur feuille le nombre de mots que contient leur copie. S'il y a plus de 10 % de fautes, c'est un échec. (Exemple : texte de 120 mots → « droit » à 12 fautes maximum.) ;

1 point d'appréciation globale.

Critères retenus par M.Ma., régent en Français.

4 points pour un avis global fondé sur

- la disposition du texte ;
- le soin ;
- la lisibilité ;
- l'orthographe.

8 points pour la forme comprenant les 7 critères indispensables pour une lettre (voir M.Mi.).

Au-delà de 2 manquements, 0/8 ;

6 points pour le fond (toutes les informations nécessaires doivent être présentes et bien disposées. De plus, en secondaire, elles ne doivent pas figurer dans le premier paragraphe) ;

2 points pour l'orthographe (1 point pour la syntaxe et 1 point pour l'orthographe).

Critères retenus par Mme J., institutrice en 6^e primaire.

10 critères, chacun sur 2 points

- Lieu et date ;
- Adresse de l'expéditeur ;
- Adresse du destinataire ;
- Entête ;
- Formule de politesse avec une reprise de l'entête ;
- Signature (comprenant un « pour » pour le secondaire) ;
- Alignement ;
- Corps de la lettre (cohérence des aphorismes) ;
- Soin ;
- Orthographe.

Observations :

Présence de critères chez tous.

Grande similarité des critères entre M.Mi. et Mme J.

Fonctionnement par « addition » chez Mme J. et M. Mi. - fonctionnement par « soustraction » chez M. Ma.

Justification de M.Ma. : contexte de « compétence d'utilisation réelle »

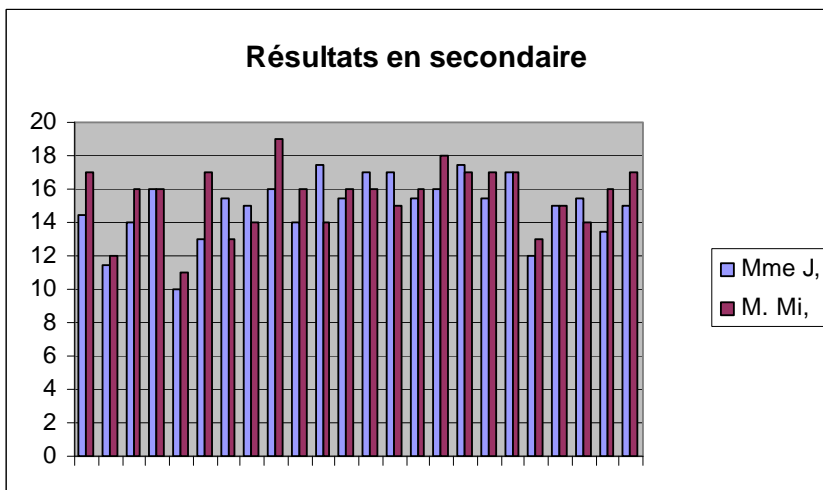
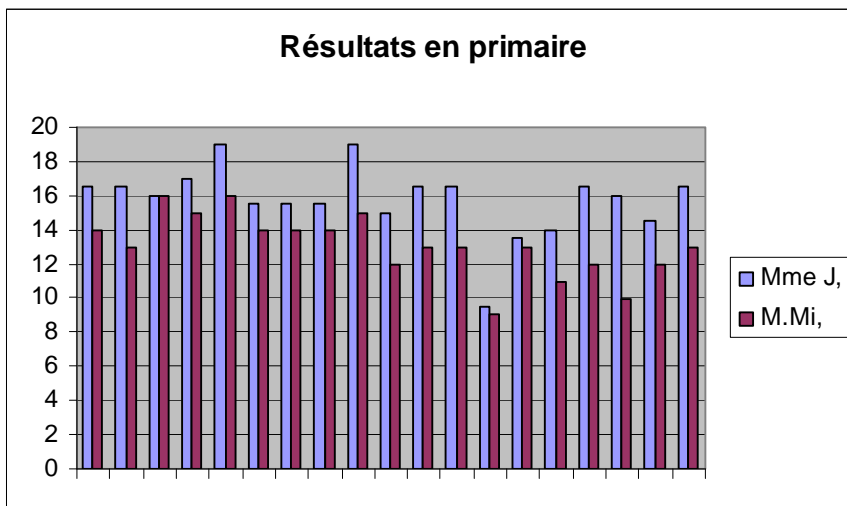
Chez Mme J. et M. Mi. : importance beaucoup plus grande accordée à la forme par rapport au fond - justification : séquence de cours centrée sur la forme de la lettre.

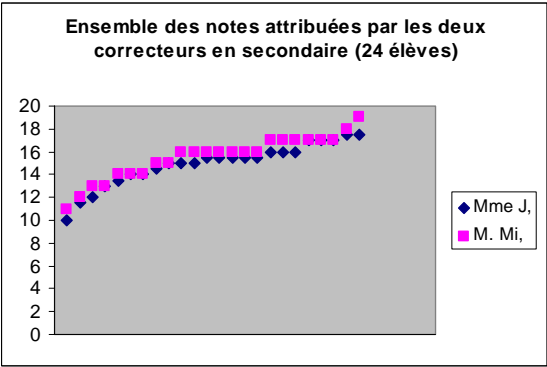
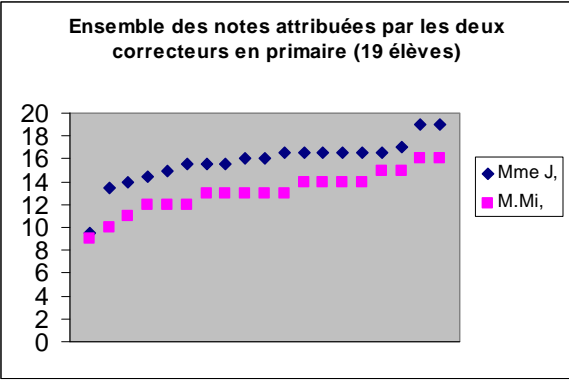
M.Ma. ayant perdu les copies corrigées, nous ne pouvons établir les comparaisons au niveau des résultats avec les deux autres membres du groupe.

Au niveau des résultats :

	Primaire		Secondaire	
	Mme J.	M.Mi.	Mme J.	M.Mi.
MOYENNE	16.5/20	13.5/20	14/20	17/20
Ecart-type	2.05	1.85	1.5	1.65
Max - Min	19(2) - 9.5	16(2) - 9	17.5(2) - 10	19 - 11
Echec	1/20 soit 95% de réussite	1/20 soit 95% de réussite	0/25 soit 100% de réussite	0/25 soit 100% de réussite
Différences	- 3 points de différence en moyenne. - Toutes les différences de points sont dans le même sens : Mme J. attribue plus de points.		- 2.25 points de différence en moyenne - Les différences sont majoritairement dans l'autre	

	<ul style="list-style-type: none"> - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 6 points sur 20. 	<p>sens ! 14 différences dans un sens et 7 différences dans l'autre sens : M.Mi. attribue plus de points. - 3 copies obtiennent les mêmes points. - Ecart maximum : 4 points /20.</p>
Ressemblance	<ul style="list-style-type: none"> - Une copie obtient les mêmes résultats. - Même élève en échec. - Même type de fourchette de résultats entre les deux correcteurs : de 9.5 à 19/20 pour l'instituteur et de 9 à 16/20 pour le régent. - Même dispersion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Même élève au résultat le plus faible. - Même type de fourchette de résultats chez les deux correcteurs : de 10 à 17.5/20 chez l'instituteur et de 11 à 19/20 chez le régent. - Même dispersion.





Equipe 7 : groupe néerlandais 1

Au niveau des critères de correction :

M. D., maître spécial de Néerlandais à l'école primaire (formation de régent)

Le total est sur 10 points.

Pour établir ce système de cotation, il s'est basé sur la réalité des événements (si, dans la réalité, le menu est mal composé, même avec un seul élément faux, certains enfants risquent de ne pas manger de la journée parce qu'ils n'aiment pas ! Donc un élément faux représente une grande erreur).

0 faute = 10/10 ;

1 faute = 5/10 ;

à partir de 2 fautes = 0/10.

1 point est retiré par faute d'orthographe.

Observation : M. D. n'a pas fait de différence entre les critères de correction des élèves de primaire et de secondaire car les élèves de sixième primaire qui ont participé à la formation ont la chance d'avoir beaucoup de cours de Néerlandais depuis plusieurs années déjà. Or, comme ce n'est pas le cas dans toutes les écoles bruxelloises, il se peut que les élèves de première secondaire aient, en fait, moins d'acquis en Néerlandais que ces élèves-là.

Mme S., maître spécial de néerlandais à l'école primaire (formation de régente)

La note totale est sur 10 points.

Il y a aussi une appréciation globale. Cette appréciation est généralement écrite en néerlandais : prima, goed, etc. Toutefois, elle peut être en français quand elle est plus longue parce que le but est « que le message passe ».

Un plat mal choisi sur les 3 = $2/3 = 6,5/10$

Deux plats mal choisis sur les 3 = $1/3 = 3/10$

0,5 point est enlevé par faute d'orthographe car l'orthographe fait partie intégrante de la compétence. La bonne orthographe est la norme.

Observations :

Aucune différence n'a été faite dans la manière de corriger les copies des élèves de sixième primaire ou celles des élèves de première secondaire.

- Mme S. affirma avoir été fort énervée par un élève qui a indiqué la date en français. C'est une chose sur laquelle elle insiste beaucoup lors de l'apprentissage ;
- Les deux enseignants ont coté sur 10 mais le système pour arriver à la cote est différent : règle de 3 pour Mme S. ; Pour M.D. : 1 faute = 5/10, 2 fautes = 0/10
- Mme S. ajoute une appréciation globale, en plus des points en vue d'un encouragement ;
- Pas de différence faite dans la manière de corriger les copies des primaires et des secondaires ;
- Chacun enlève des points pour l'orthographe (1 point par faute pour M.D., 0,5 points pour Mme S.) ;
- Mme S. ayant égaré les copies, elle a corrigé sur les mêmes copies que M.D. en faisant abstraction de la première cotation.

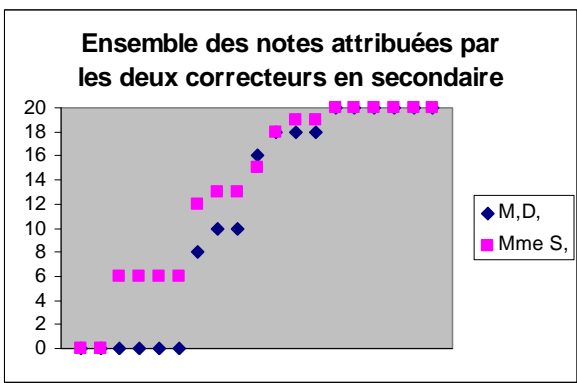
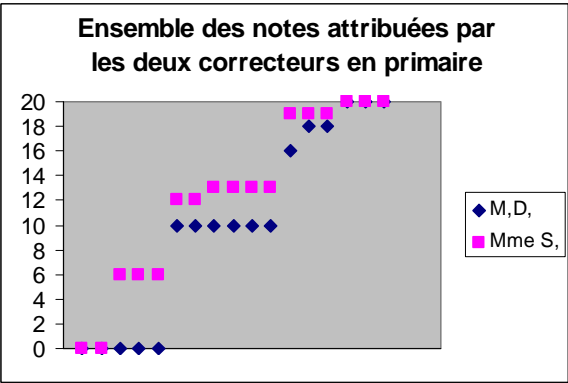
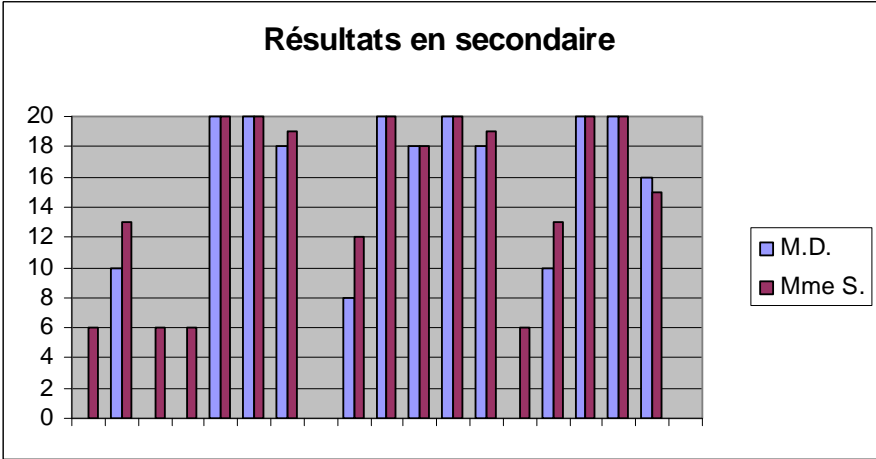
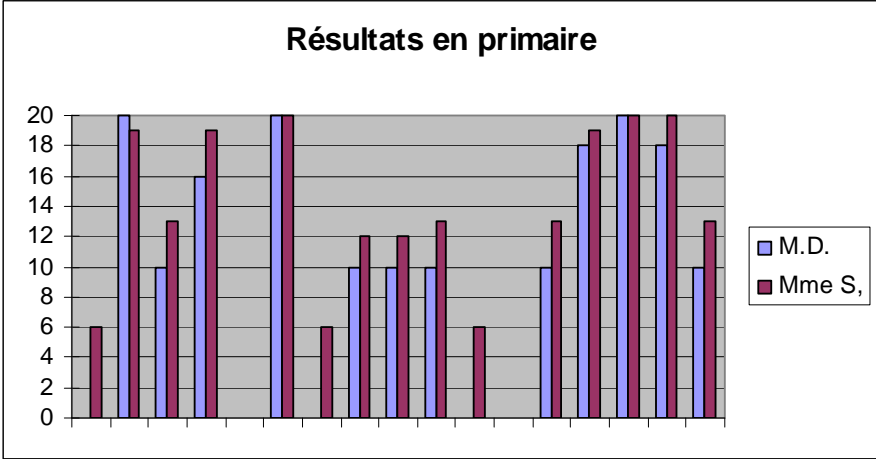
Mme E., régente

Nous n'avons pas pu rencontrer cet enseignant après les journées de formation. Nous ne disposons donc d'aucune information concernant ses critères d'évaluation.

Au niveau des résultats :

	Primaire		Secondaire	
	M.D.	Mme S.	M.D.	Mme S.
MOYENNES	10,1/20	12,4/20	11,5/20	13,3/20
Ecart-type	7,8	6,8	8,8	7,2
Max - Min	20 (3)- 0 (5)	20 (3)- 0 (2)	20 (6)- 0 (6)	20 (6)- 0 (2)
Echec	5 échecs/17 soit 70.5% de réussite.	2 échecs/17 soit 88.2% de réussite.	7 échecs/19 soit 63.15% de réussite.	6 échecs/19 soit 68.4% de réussite.
Différences	- 2.3 points de différence en moyenne. - Douze différences de points sur 13 sont dans le même sens : Mme S. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 6 points sur 20.		- 1,8 points de différence en moyenne. - Neuf différences de points sur 10 vont dans le même sens : Mme S. attribue plus de points. - Ecart maximum entre les cotes attribuées par les deux correcteurs : 6 points sur 20.	
Ressemblance	- Quatre copies obtiennent les mêmes résultats. - Mêmes élèves en échec. - Fourchette maximale de résultats chez les deux correcteurs.		- Même nombre d'élèves qui ont 20/20 chez les 2 enseignants. - Neuf copies obtiennent les mêmes résultats chez les deux correcteurs. - Fourchette maximale de résultats	

	- Même type de dispersion des résultats.	chez les deux correcteurs. - Même type de dispersion des résultats
--	------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------



Equipe 8 : groupe néerlandais 2

Les deux enseignants ont été rencontrés ensemble.

Au niveau des critères de correction :

Tous deux n'ont pas tenu compte de l'orthographe des réponses des élèves.

Tous deux se sont étonnés du fait de la réponse attendue en néerlandais pour l'évaluation de la compréhension d'un message écrit.

Ils estiment qu'il s'agissait davantage d'une évaluation « débrouillardise » que de l'évaluation d'une réelle maîtrise, plus « technique ».

Ils ont regretté le manque de trace du raisonnement des élèves dans leurs réponses.

Ils n'ont pas enregistré de différences notoires entre les résultats des élèves de primaire et ceux du secondaire.

Les élèves qui sont en difficulté pour cette évaluation sont ceux qui sont en difficulté dans toutes les branches.

Les deux enseignants auraient souhaité créer eux-mêmes l'évaluation des séquences d'apprentissage. On aurait ainsi pu comparer l'évaluation de chacun.

Au niveau des résultats :

Comme nous les avons rencontrés les tout premiers et que l'évaluation en néerlandais ne comportait que « l'énoncé de trois plats », nous n'avons pas cru nécessaire de reprendre les copies des élèves dans le but de comparer les points attribués par chacun des deux correcteurs. Quand, par après, nous nous sommes aperçus de notre erreur, il était trop tard, les enseignants s'étaient déjà débarrassés des feuilles et n'avaient plus de traces des résultats chiffrés.

Conclusions à propos des pratiques évaluatives

Suite aux évaluations passées lors des journées de formation et corrigées de manière individuelle par chaque enseignant, nous pouvons énoncer certaines constatations concernant les pratiques évaluatives des enseignants qui ont participé à notre dispositif expérimental :

1. Certains n'ont pas joué le jeu jusqu'au bout :

7 enseignants sur 21 (soit 30% de notre échantillon), pour des raisons diverses, n'ont pas joué le jeu jusqu'au bout et n'ont soit pas corrigé toutes les copies, soit pas rendu leurs copies corrigées. Parmi ces sept enseignants, nous dénombrons 4 régents et trois instituteurs de formation.

2. Type de critères de correction :

- Critères « compétences » ou critères « objectifs » :

A l'analyse des critères utilisés par les enseignants pour corriger les copies, nous avons été frappés par deux formes de critères bien distincts : le premier type définit des critères qui se centrent uniquement sur des aspects formels, techniques, explicitement abordés lors de la leçon, nous les appelons les critères « objectifs » ; le deuxième type définit des critères bien plus larges, faisant intervenir des éléments n'ayant pas été abordés explicitement lors de la séquence d'apprentissage qui a précédé l'évaluation, nous les appelons les critères « compétences ».

Le premier type de critères se centre presque exclusivement sur la séquence d'apprentissage et répond, à notre sens, à un souci d'objectivité de l'évaluation.

Le second type de critères se centre sur la compétence elle-même évaluée par l'épreuve d'évaluation et répond, à notre sens, à un souci d'évaluer ce que l'élève est « réellement capable de faire ».

Ces deux types de critères sont également répartis au sein des deux ordres de notre échantillon.

- Pondération des critères :

Nous nous sommes étonnés du fait que certains enseignants bien qu'ils définissent des critères de correction, ne les pondèrent pas ou alors, de manière très vague et sans précision. Ce fait se rencontre autant chez les régents que chez les instituteurs.

- Adaptation des critères selon le public

Trois enseignants ont « adapté » leurs critères en fonction de la classe c'est-à-dire qu'ils n'ont pas corrigé de la même façon les copies des élèves de sixième primaire que les copies des élèves de secondaire. Ces enseignants ont tous les trois eu une classe de primaire composée d'enfants issus de milieux socioculturels défavorisés alors que la classe de première secondaire ne l'était pas. Néanmoins, notons que d'autres enseignants ayant ce même type de public n'ont pas jugé opportun de faire cette différenciation.

Ces trois enseignants sont instituteurs mais l'un d'eux a une formation de régent. Parmi les enseignants qui n'ont pas jugé opportun d'établir cette différenciation alors que les deux classes étaient très différentes au niveau socioculturel, on trouve des régents et des instituteurs.

3. Les moyennes de résultats

Entre classes de sixième primaire et première secondaire :

Dans une seule équipe, on observe une très nette différence entre la classe de sixième primaire et la classe de première secondaire en ce qui concerne les deux moyennes de résultats (3.1 et 4.68/10 en primaire et 7.48 et 6.99/10 en secondaire). Ces deux classes étaient effectivement très différentes mais, soulignons à nouveau que d'autres équipes d'enseignants (notamment dans la même discipline), ayant également deux classes très différentes, n'enregistrent pas les mêmes différences.

Entre enseignants de la même équipe :

Pour les cinq équipes pour lesquelles nous disposons de l'ensemble des résultats, les différences de moyennes fluctuent entre 0.4 et 1.5/10 selon les enseignants.

Dans deux équipes, ce sont les instituteurs qui ont tendance à accorder plus de points et dans les trois autres équipes, les différences de moyennes ne sont pas liées à l'ordre de l'enseignant. Un fait assez surprenant est apparu dans deux de ces trois équipes : l'instituteur accordait un peu plus de points à la classe de sixième primaire et le régent (ou l'instituteur avec une formation de régent) accordait un peu plus de points à la classe de première secondaire.

Entre enseignants :

Les différences en ce qui concerne les moyennes des points sont importantes. Comme il s'agissait d'épreuves différentes, la comparaison n'est pas très pertinente.

Néanmoins, nous avons 4 groupes de français qui, tous les quatre, ont corrigé la même épreuve d'évaluation. Les moyennes de résultats s'échelonnent de 3.1/10 à 8.25/10 en primaire et de 6.99 à 8.5/10 en secondaire.

4. **Les taux de réussite :**

Les taux de réussite varient de 13.6% de réussite à 95% pour le primaire et de 45 à 100 % pour le secondaire.

Une dispersion des taux de réussite bien plus grande se remarque donc en primaire ; elle n'est pas liée à l'ordre d'enseignement des correcteurs.

5. **La part d'aléatoire dans la réussite :**

Dans deux équipes, un nombre non négligeable d'élèves réussissent ou échouent en fonction du correcteur. Ce nombre est plus important en primaire qu'en secondaire dans les deux équipes (5/20 et 8/22 en primaire et 3/22 et 2/20 en secondaire). Dans les deux équipes, c'est le régent (ou l'instituteur à formation de régent) qui est le plus « sévère ». Néanmoins, dans les trois autres équipes, ce phénomène ne s'observe pas.

6. **La fourchette des points attribués :**

Trois équipes ont attribué des points qui s'échelonnent plus ou moins sur une « demi fourchette de résultats » (nous entendons par là que les points attribués vont d'environ 5/10 à 10/10) alors que les deux autres équipes échelonnent leurs points sur l'ensemble de la fourchette c'est-à-dire environ de 0/10 à 10/10.

Dans une de ces trois équipes, le phénomène s'observe uniquement en secondaire alors que dans les deux autres équipes le phénomène est identique en primaire et en secondaire.

Ce phénomène n'est pas imputable à un ordre plutôt qu'à un autre à travers notre échantillon.

Suite à cette analyse, à nouveau, nous ne sommes pas en mesure de constater une différence significative entre instituteurs et régents quant à leurs pratiques évaluatives.

Les points soulevés se remarquent aussi bien chez les instituteurs que chez les régents qui composent notre échantillon.

Analyse des données statistiques

Comme l'ont fait apparaître les analyses et conclusions précédentes, la « rupture » entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ne semble pas trouver explicitement son origine dans une différence inter-ordre d'enseignants.

Or, en Communauté française de Belgique, l'analyse des taux de redoublement indique clairement que cette rupture pose des problèmes à de nombreux élèves.

Tableau 1 : taux de retard scolaire 2003 – 2004 en Communauté française de Belgique

	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an en primaire	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an au secondaire
1	10.3	31.4
2	14.78	32.5
3	17.72	45.6
4	20.67	50
5	22.63	55.9
6	21.05	53.2

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française-

Entre la fin de l'enseignement fondamental et la première année du secondaire, nous remarquons une augmentation importante d'élèves (augmentation d'environ 10 %) qui sont en retard d'au moins un an dans leur parcours scolaire.

De fait, à l'exception du passage entre la 2^e et la 3^e secondaire, c'est à l'entrée du primaire et à l'entrée du secondaire que l'on observe la plus forte augmentation d'élèves qui enregistrent un retard d'au moins une année.

Cet état de fait nous a poussés à émettre une hypothèse pour cette deuxième année de recherche : **l'augmentation du taux de redoublement pourrait être artificielle et camoufler une (ou plusieurs) variable(s) cachée(s) au niveau statistique.**

En effet, on pourrait penser que le taux de redoublement « anormalement bas » en cinquième et sixième année primaire fausse les données et engendre cette augmentation du taux de redoublement en première secondaire : des enfants de sixième primaire ayant déjà redoublés

une ou deux fois au cours de leur parcours scolaire ou arrivés en Belgique vers l'âge de 10 - 11 ans passent en première secondaire, parfois même muni d'un CEB, et contribuent peut-être au taux de redoublement enregistré en première secondaire.

Notre analyse théorique de ce taux de redoublement étant la suivante : 10.3 % d'élèves en retard en P1, 14.78 % en P2, 17.72 % en P3, 20.67 % en P4, cela donne un taux moyen de l'ordre de 3%.

Si l'on continue en suivant cette progression, cela donne, théoriquement, un taux de l'ordre de 23.67 % en P5, 26.67 % en P6 et 29.67 % en 1A. Ce qui est très plus proche du taux effectivement enregistré à savoir 31.4 %.

Cette analyse étant totalement théorique, il convenait que nous la confrontions à la réalité des chiffres.

Dans le même ordre d'idée, nous voulions également, au cours de cette deuxième année de recherche, analyser le sort et la destinée scolaire des élèves issus de milieux socio culturellement défavorisés, des élèves ayant doublé en primaire, etc.

Retard scolaire et taux de redoublement

Dans un premier temps, actualisons les données au sujet des taux de redoublement et de retard scolaire en Communauté française.

Tableau 2 : taux de retard scolaire 2004 – 2005 en Communauté française de Belgique

	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an en primaire	Pourcentage d'élèves en retard d'au moins un an en secondaire
1	11 % (10.3 en 2003-2004)	33 % (31.04 en 2003-2004)
2	16 % (14.78 en 2003-2004)	33 % (32.5 en 2003-2004)
3	18 % (17.72 en 2003-2004)	47 % (45.6 en 2003-2004)
4	20 % (20.67 en 2003-2004)	51 % (50 en 2003-2004)
5	23 % (22.63 en 2003-2004)	56 % (55.9 en 2003-2004)
6	22 % (21.05 en 2003-2004)	53 % (53.2 en 2003-2004)

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Le tableau 2 montre une progression du retard scolaire par rapport à 2002 - 2003 tout en révélant les mêmes points de rupture : d'une part entre la 6^e primaire et la 1^{re} secondaire (de

22% à 33% de retard), puis d'autre part, entre la 2^e et 3^e année de l'enseignement secondaire (le retard passe de 33% à 47%).

Comme, dans l'enseignement primaire, on peut réaliser le parcours en 6 ans, voire en 7 ans et, exceptionnellement, en 8 ans, un certain nombre d'élèves quittent « prématurément » la 5^e ou même la 4^e primaire pour entrer en 1^{re} année secondaire. Le taux de retard moins important en 6^e primaire peut s'expliquer par ce fait.

De même, la diminution du retard scolaire en 6^e secondaire peut s'expliquer par les départs vers l'enseignement ou la formation en alternance et les abandons, principalement pour les élèves ayant atteint l'âge de 18 ans, limite de l'obligation scolaire.

Parallèlement au taux de retard scolaire, il nous semble intéressant de nous attarder quelque peu sur le taux de redoublement.

En effet, le taux de redoublement est calculé en considérant comme redoublant l'élève qui entame au temps « t » une nouvelle année scolaire dans la même année d'études que celle dans laquelle il se trouvait l'année « t-1 ». Le taux de redoublement est alors calculé par rapport à l'effectif de cette année d'études au temps « t ».

Ainsi, on peut mieux se rendre compte du taux pour une année précise.

Le taux de redoublement subit des variations parfois importantes au cours du temps liées à des effets directs ou indirects de réformes ou selon les années et formes d'études considérées, cependant, nous limiterons notre point de vue à la transition primaire-secondaire. Voici l'état de la situation en 2004 - 2005 :

Tableau 3 : taux de redoublement 2004 – 2005 en Communauté française de Belgique

	Pourcentage de redoublement en primaire	Pourcentage de redoublement en secondaire
1	6.4 %	10.7 %
2	6.4 %	7.7 %
3	4 %	19 %
4	3.9 %	16.4 %
5	4.1 %	16.5 %
6	2.2 %	7.6 %

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Encore une fois, on est frappé par la différence du taux de redoublement entre la 6^e primaire et la 1^{re} secondaire.

Néanmoins, le taux de redoublement de première secondaire n'est pas (et de loin) le plus important de la scolarité secondaire (la moyenne étant de 12.98%).

Dès lors, on pourrait penser qu'il s'agit plutôt là d'une sorte de « culture du redoublement » qui diffère entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Le « seuil de réussite consensuel », l'« habitude » d'un taux d'échec serait différente selon que l'on appartienne au monde de l'école fondamentale ou au monde de l'école secondaire.

En primaire, on considérerait « normal » qu'environ un élève par classe de 25 échoue alors qu'en secondaire, on trouverait normal qu'environ 3 élèves sur 25 échouent.

Etant donné ces résultats, notre analyse pourrait s'arrêter là.

Pourtant, nous avons voulu analyser les données un peu plus loin.

Qui redouble ?

Nous avons voulu analyser si les élèves qui redoublaient la 1^{re} secondaire n'étaient pas, majoritairement, des élèves qui avaient déjà eu des problèmes scolaires à l'école primaire c'est - à - dire des élèves qui avaient déjà doublé en primaire, des élèves qui avaient atteint l'âge de 14 ans et donc étaient passés en secondaire même sans CEB, des élèves qui auraient accumulé un certain retard pour des raisons quelconques.

Pour cela, grâce à l'autorisation de Madame Martine Herphelin et à la collaboration de Madame Béatrice Ghaye, chargée de mission au service du pilotage, – qu'elles en soient ici sincèrement remerciées – nous avons extrait les données de la Communauté française de Belgique nous permettant d'établir le parcours des enfants scolarisés au sein de la Communauté française d'une classe d'âge donnée.

Ainsi, nous avons extrait les 49 123 enfants qui étaient élèves en sixième primaire en 2003 et nous les avons « suivis » durant deux années scolaires complètes.

Voici le parcours des enfants qui suivent une scolarité « normale » sur ces deux années c'est - à - dire qu'ils passent de 6^e primaire en 1^{ère} A puis, l'année suivante, on les retrouve bien en 2^e C.

Tableau 4 : Parcours des élèves de 6^e primaire en 2003 de la Communauté française de Belgique sur trois années.

	2003 en 6 ^e P		2004 en 1 ^{re} A		2005 en 2 ^e C	
	Nombre	Niveau socio-économique moyen	Nombre	Niveau socio-économique moyen	Nombre	Niveau socio-économique moyen
Élèves « à l'heure » en P6	38 123	0.15	36 682 (3% de « perte » : redoublants, 1^{re} B, ...)	0.17	32 149 (12% de « perte » : redoublants, 1^{re} AC, autre orientation ...)	0.22
Elèves en retard en P6	10 055	-0.21 à -0.53	8225 (18 % de « perte » : redoublants, 1^{re} B, ...)	-0.17 à -0.51	4928 (40 % de « perte » : redoublants, 1^{re} AC, autre orientation ...)	-0.10 à -0.49
Elèves en avance en P6	1004	0.21 à 0.28	970 (3 % de « perte » : redoublants, 1^{re} B, ...)	0.22 à 0.54	903 (7 % de « perte » : redoublants, 1^{re} AC, autre orientation ...)	0.25

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Ce tableau montre que le taux de redoublement en fin de 1^{re} A (calculé en 2^e C) ne concerne pas uniquement les élèves ayant rencontré des difficultés en primaire puisque parmi les 38

123 élèves « à l'heure » en P6, 12 % n'arriveront pas « à l'heure » en 2è C. Il semble donc que, parmi les élèves ayant réussi à passer le « filtre » de l'enseignement primaire sans problème, plus de 10 % n'arrive pas à passer le « filtre » de la première secondaire.

Cependant, il est important de souligner que, pour les élèves ayant déjà rencontré des difficultés au cours de leur scolarité primaire, le parcours secondaire s'initie encore plus difficilement (plus de 40% de ces élèves n'arrivent pas au seuil de la 2èA).

Toutefois, deux autres choses intéressantes apparaissent également à travers ce tableau :

Tout d'abord, l'importance de l'indice socioéconomique : les élèves « en retard » en P6 ont, en moyenne, un indice socioéconomique beaucoup plus bas que les élèves « à l'heure » (-0.21 à -0.53 par rapport à 0.15). Ce fait est encore plus marqué par rapport aux élèves « en avance » en P6 (0.21 à 0.53).

L'indice socioéconomique moyen correspond à 0.

L'indice donné ici est la moyenne des indices réels de chaque élève.

On notera donc que non seulement cet indice est nettement plus bas que celui des élèves « à l'heure » mais que, de plus, cet indice, calculant la moyenne de l'indice socioéconomique des élèves en retard en P6, est négatif ! Le retard scolaire est donc toujours très nettement lié au niveau socioéconomique.

De plus, on remarque que l'indice socioéconomique progresse avec le niveau d'études : les élèves « à l'heure » en P6 ont un indice moyen de 0.15 alors que, parmi ces mêmes élèves, ceux qui arrivent sans encombre en 2è C ont un indice moyen de 0.22.

Cette tendance se remarque dans les trois catégories du tableau.

Le taux d'échec des élèves « en retard » en P6 c'est-à-dire, dans la grande majorité, ayant déjà redoublé est très nettement supérieur au taux d'échec des élèves « à l'heure » c'est-à-dire n'ayant pas redoublé.

Sur les 10 055 élèves de 6P ayant un retard, ils ne seront plus que 4928 en 2è C.

Encore une fois, la non efficacité du redoublement apparaît clairement à travers les chiffres : l'échec génère l'échec.

Intrigués par ces résultats, nous avons continué à analyser les données sous différents points de vue. Nous voulions tenter d'établir le portrait de ces 12 % d'élèves qui n'ont pas rencontré

de problème lors de leur scolarité primaire et qui, malgré tout, échouent lors de leur passage en secondaire.

Première tentative : la fréquentation d'une école en D+ influe-t-il sur le taux d'échec ?

Toujours grâce à la collaboration de Madame Béatrice Ghaye du Service du Pilotage, nous avons extrait les données concernant les élèves qui avaient 11 ans en P6 et qui étaient en 1^{re} A en 2004-2005 et en 2^e secondaire en 2005-2006, soit deux ans plus tard.

Par rapport à ce groupe d'enfants, nous avons tenté plusieurs partitions et analysé le taux d'échec en fonction.

Tout d'abord, la fréquentation d'une école en D+ :

Tableau 5 : Parcours des élèves de 11 ans en 6^e primaire en 2003 selon le type d'école (D+ ou pas).

		1 ^{re} A en 2004-2005	2 ^e C en 2005-2006	Taux d'échec
Elèves qui ont 11 ans et qui sont en P6 en 2003	Fréquentant une école ordinaire	33 984	30 048	11.58 %
	Fréquentant une école en D+	2698	2113	21.68 %

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Comme on pouvait malheureusement s'y attendre, eu égard à la moyenne des indices socioéconomiques, la différence est évidemment significative.

Un enfant qui n'a pas eu de difficulté en primaire a plus de chance d'effectuer sans encombre la transition primaire - secondaire s'il ne fréquente pas une école en D+.

Insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas ici de « condamner » l'action de la D+ mais de mettre en évidence que la structure de soutien qu'elle génère ne permet pas de lutter efficacement contre la reproduction sociale qu'engendre encore toujours l'école. Il nous est en effet difficile d'isoler la seule variable D+ pour expliquer l'échec des élèves qui fréquentent l'école D+ (la composante socioéconomique, d'après de nombreuses recherches, écrase la plupart du temps les autres variables)

Deuxième tentative : le sexe des élèves influe-t-il sur le taux d'échec ?

Toujours par rapport au groupe d'enfants qui ont 11 ans en P6 en 2003, nous avons établi une nouvelle partition, selon le sexe cette fois-ci.

Tableau 6 : Parcours des élèves de 11 ans en 6^e primaire en 2003 selon le sexe.

	1 ^{re} A en 2004-2005	2 ^e C en 2005-2006	Taux d'échec
Filles qui ont 11 ans et qui sont en P6 en 2003	18 572	16 710	10.02 %
Garçons qui ont 11 ans et qui sont en P6 en 2003	18 110	15 451	14.68 %

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

On voit apparaître ici une sensibilité plus grande des garçons par rapport à la transition primaire - secondaire.

De plus, si on applique la double partition de cet ensemble d'enfants qui ont 11 ans en P6 en 2003, selon le sexe ET la fréquentation d'une école en D+, on obtient le tableau suivant :

Tableau 7 : Parcours des élèves de 11 ans en 6^e primaire en 2003 selon le sexe et la fréquentation d'une école en D+.

	Type d'école	1 ^{re} A en 2004-2005	2 ^e C en 2005-2006	Taux d'échec
Filles qui ont 11 ans et qui sont en P6 en 2003	Fréquentant une école ordinaire	17 142	15 555	9.26 %
	Fréquentant une école en D+	1430	1155	19.23 %
Garçons qui ont 11 ans et qui sont en P6 en 2003	Fréquentant une école ordinaire	16 842	14 493	13.95 %
	Fréquentant une école en D+	1268	958	24.48 %

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Deux constatations apparaissent grâce à ce tableau 7 :

- La sensibilité plus grande des garçons par rapport aux filles du même âge face à la transition primaire-secondaire se note aussi bien dans le groupe d'enfants issus d'écoles en D+ que dans le groupe des enfants fréquentant une école « traditionnelle ». De plus, l'écart est du même ordre (environ 10 %) ;
- La différence du taux d'échec entre les filles et les garçons est la même selon qu'ils fréquentent une école ordinaire ou une école en D+ (de l'ordre de 5%).

Nous pouvons donc en conclure qu'**un enfant qui n'a pas eu de difficulté en primaire a plus de chance d'effectuer sans encombre la transition primaire - secondaire s'il est une fille et qu'il ne fréquente pas une école en D+.**

Troisième tentative : l'implantation rurale ou urbaine influe-t-elle sur le taux d'échec ?

Toujours par rapport à notre groupe d'élèves de 11 ans en P6 (données de 2002-2003), nous nous sommes demandés si l'implantation de l'école pouvait expliquer quelque chose par rapport au taux d'échec. Notre idée était de déterminer si la fréquentation d'une école rurale ou urbaine pouvait se marquer au niveau du taux d'échec.

Pour ce faire, nous disposons des données relatives à l'arrondissement des écoles.

Nous présentons ces données en parallèle avec les effectifs pour chaque arrondissement.

Tableau 8 : Pourcentage d'échec en première secondaire par arrondissement (pour les élèves de 11 ans en P6 en 2003-2004)

Arrondissement	Effectif	Pourcentage d'échec
Bastogne	493	6,1%
Tournai	1408	6,5%
Waremme	721	7,2%
Ath	485	7,2%
Virton	556	7,6%
Philippeville	510	7,6%
Neufchâteau	714	8,0%
Soignies	1777	8,2%
Verviers	2234	8,3%
M.-en-Famenne	547	8,4%
Namur	2822	9,0%
Arlon	674	9,2%
Nivelles	3488	9,9%

Huy	1077	10,1%
Dinant	1080	11,1%
Mouscron	679	11,2%
Thuin	1408	11,5%
Liège	4857	11,8%
Mons	2223	13,0%
Charleroi	3369	13,0%
Bruxelles	6965	17,6%

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Ce dernier tableau fait apparaître une assez grande disparité en fonction de l'arrondissement puisque le taux d'échec varie de 6.1 % à Bastogne à 17.6% à Bruxelles.

Ces chiffres analysent toujours, rappelons-le, le taux d'échec des élèves qui terminent leur scolarité primaire sans avoir eu de problème majeur apparent puisqu'ils avaient bien 11 ans en sixième primaire.

Parmi ceux-ci, 82.4 % à 93.9 % arrivent en 2^e C en 2005-2006 **selon l'arrondissement dans lequel ils effectuent leur scolarité.**

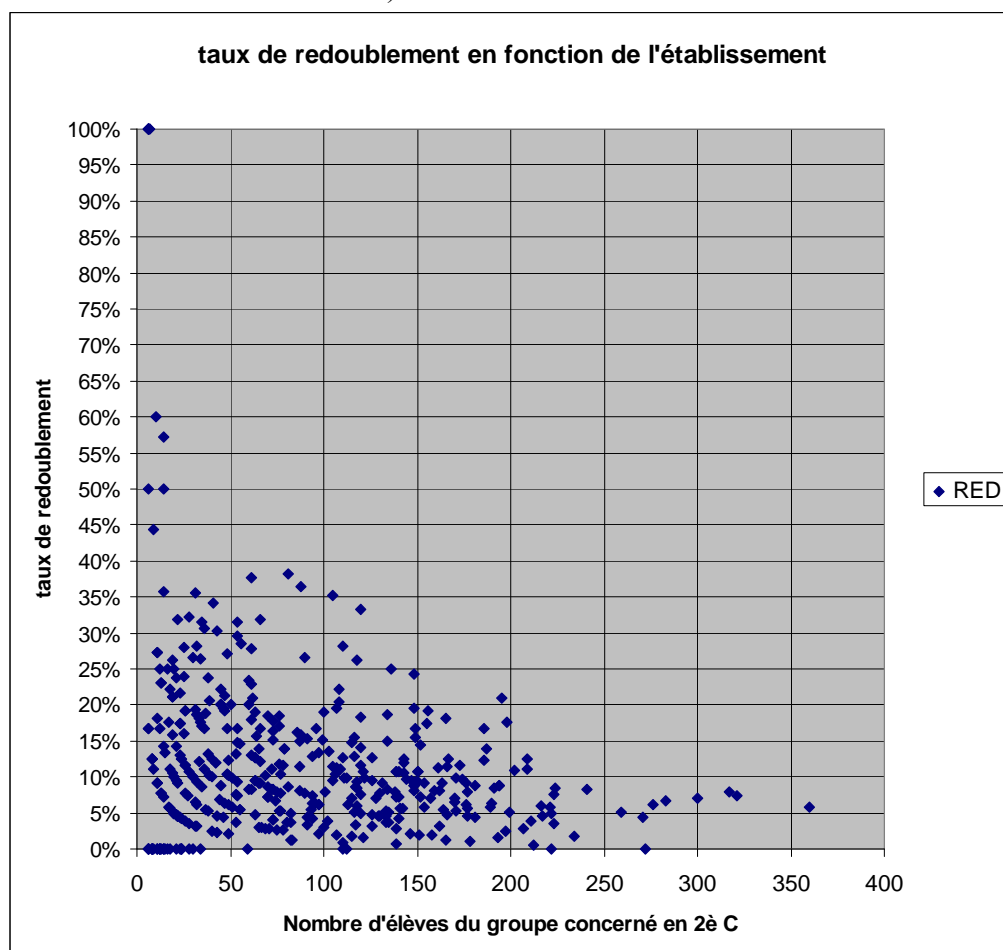
Ces données font apparaître que les grandes villes (Bruxelles, Charleroi, Mons, Liège) enregistrent un taux d'échec nettement plus grand, ce qui est très certainement lié au niveau socioéconomique de chaque arrondissement.

Nous pouvons donc en conclure qu'un enfant qui n'a pas eu de difficulté en primaire a plus de chance d'effectuer sans encombre la transition primaire - secondaire s'il est une fille, qu'il ne fréquente pas une école en D+ et qu'il effectue sa scolarité en dehors des grandes villes.

Quatrième tentative : la taille de l'établissement influe-t-elle sur le taux d'échec ?

Après nous être interrogés sur l'arrondissement d'appartenance des établissements, nous nous sommes penchés sur la taille de l'établissement. Celle-ci influencerait-elle le taux de redoublement ?

Tableau 9 : Taux de redoublement en fonction de la taille de l'établissement (pour les élèves de 11 ans en P6 en 2003-2004)



Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

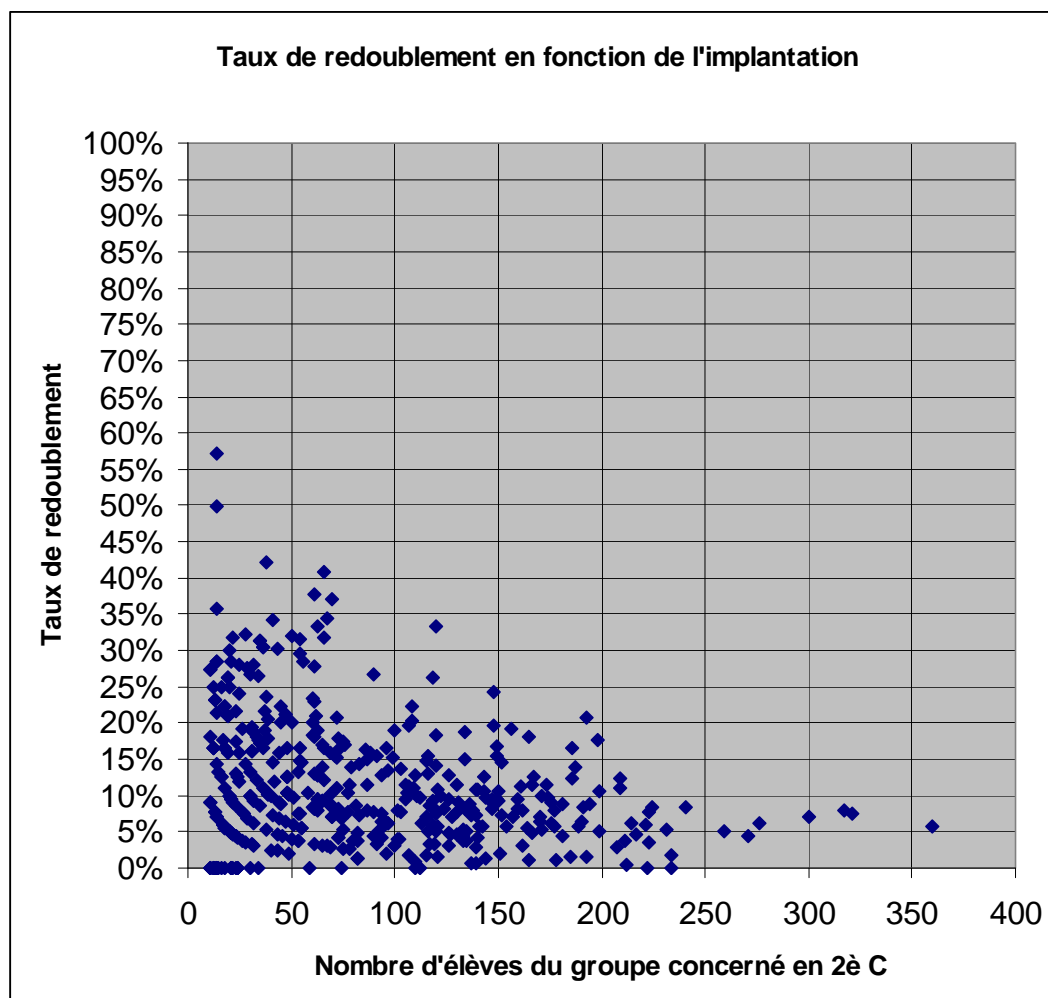
Le graphique fait clairement apparaître que le taux de redoublement diminue en fonction du nombre d'élèves du groupe concerné (élèves de 11 ans en P6 en 2003-2004) c'est-à-dire en fonction de la taille de l'établissement.

Les grands établissements enregistrent un taux de redoublement moins important.

Comme les établissements comportent parfois différentes implantations qui peuvent avoir une taille très différente, nous avons voulu affiner notre résultat en prenant en compte les implantations et non pas les établissements afin de déterminer s'il s'agissait bien du nombre d'enfants qui était en cause.

Voici, ci-dessous, les mêmes données en fonction de l'implantation :

Tableau 10 : Taux de redoublement en fonction de la taille de l'implantation (pour les élèves de 11 ans en P6 en 2003-2004)



Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

A nouveau, on voit apparaître nettement une hyperbole traduisant le fait que c'est dans les implantations les plus « peuplées » que le taux de redoublement est le moins élevé.

Aucune implantation de plus de 200 élèves du groupe d'élèves concerné n'accuse un taux d'échec supérieur à 10%.

Signalons que nous avons pris la précaution de ne pas tenir compte des établissements et des implantations qui comptaient moins de 10 élèves de notre groupe concerné.

Nous pouvons donc en conclure qu'un enfant qui n'a pas eu de difficulté en primaire a plus de chance d'effectuer sans encombre la transition primaire - secondaire s'il est une fille, qu'il ne fréquente pas une école en D+, qu'il effectue sa scolarité en dehors des grandes villes et dans une grosse implantation.

Que deviennent les élèves qui redoublent ?

Notre intention première était d'analyser le taux de redoublement mais il nous a semblé intéressant de tenter de dresser le parcours complet d'un groupe d'enfants.

Nous avons ainsi analysé la « destinée scolaire » des quelques 49 243 élèves de sixième primaire en 2003.

Tableau 11 : Parcours des élèves de P6 en 2003-2004

Age en 2003	2003-2004	2004-2005			2005-2006					
		6è P	1 ^{re} A	1 ^{re} B	6èP	1 ^{re} A	1 ^{re} AC	1 ^{re} B	2è C	2è P
9 ans	13	1	9	1	1	1	0	0	9	1
10 ans	991	24	961	4	1	27	50	1	903	7
11 ans	38 123	750	36 682	662	9	888	3407	83	32 161	1550
12 ans	8711	174	7222	1276	1	377	1405	34	4425	2428
13 ans	1344	11	1003	312	0	49	165	4	511	589
14 ans	61	0	36	22		5	3		28	16

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Tableau 12 : Parcours des élèves de P6 en 2003-2004

	P6 en 2003-2004	1 ^{re} A en 2004-2005	2è C ou P2 en 2005-2006
Pourcentage d'élèves « en retard »	20.55%	17.99 %	13.05 %
Pourcentage d'élèves « à l'heure » ou « en avance »	79.45 %	82,01 %	86.95 %

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

On se rend compte que la proportion d'élèves « en retard » diminue d'année en année. En fait, ce phénomène s'explique essentiellement par l'orientation alternative qui est proposée aux élèves éprouvant des difficultés : au lieu de redoubler, ils sont orientés soit vers une année complémentaire, soit vers l'enseignement professionnel.

Le tableau suivant, fait apparaître la « destinée » de ces enfants (ayant 11 ans en P6 en 2003-2004) et leur répartition dans les différentes « filières » organisées au sein du tronc commun du premier degré de l'enseignement secondaire.

Tableau 13 : Destinée de l'ensemble des élèves de P6 en 2003-2004

84.4% sont en 2C
8.9 % sont en 1AC
4 % sont en 2P
2.3 % sont en 1A
0.2% sont en 1B

Source : Service des Statistiques – Etnic Communauté française- 2006

Précisons que, comme il s'agit de l'ensemble des élèves qui étaient en P6 en 2003, parmi les 84.4% qui sont en 2C, certains sont « en retard ».

Conclusions de l'analyse des statistiques concernant la transition primaire - secondaire

Trois choses apparaissent à l'issue de cette analyse :

1. Il semble bien exister, à travers les données statistiques, une « culture du redoublement » qui fait grimper le taux d'échec à l'entrée de l'école secondaire. Soulignons pourtant qu'à l'échelon de notre échantillon, à travers l'analyse des évaluations des enseignants avec lesquels nous avons travaillé, cette tendance ne se marque pas ;
2. L'effet « arrondissement » nous semble très probablement lié à la variable socioéconomique. Néanmoins, il serait intéressant d'approfondir cette analyse afin de s'assurer qu'aucune autre variable ne soit en cause ;
3. Il semble y avoir un effet positif lié à la taille de l'établissement : plus l'implantation est grande, moins le taux d'échec est élevé. Cette donnée nous paraît intéressante à étudier d'une part parce qu'elle nous semble nouvelle et qu'elle mériterait d'être approfondie et d'autre part parce qu'il s'agit non pas d'une donnée structurelle (comme l'indice socioculturel ou le sexe des individus) mais d'une donnée organisationnelle sur laquelle on pourrait agir le cas échéant.

Conclusions générales

Au départ de notre recherche, on a relevé des faits avérés :

- Une augmentation du taux de redoublement entre la fin de l'école primaire et le début de l'école secondaire ;
- Une baisse de la motivation ;
- Une baisse générale des résultats des étudiants.

Notre projet de recherche s'est articulé autour de quelques particularités :

- Notre équipe se positionne comme ne sachant pas à priori ce qui pose problème durant la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, ni ce qu'il faudrait faire pour l'améliorer ;
- L'attitude adoptée implique que les acteurs soient sollicités non seulement pour la mise en œuvre du dispositif, en tant que participants, mais également durant les étapes de réflexion et d'analyse de la situation, ainsi que pour l'évaluation du dispositif et les conclusions ;
- Notre projet comprend deux volets : une recherche et une action sur le terrain.

1. En ce qui concerne la recherche :

- Une revue de la littérature, nous a permis de dresser un premier cadre conceptuel : La transition entre l'école primaire et secondaire suscite l'attention eu égard au taux de redoublement particulièrement plus élevé en première secondaire qu'en sixième primaire. L'analyse de la littérature nous a permis de mettre en évidence différentes difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition :

- Une confrontation à une addition de changements ;
- Une modification de la division du travail ;
- Deux manières différentes d'envisager l'école ;
- Deux mondes qui se connaissent mal.

- Lors de la première année de recherche, nous avons mené des entretiens avec les différents intervenants (instituteurs, régents, directeurs, élèves) ainsi que des observations dans des classes de première secondaire lors de leur rentrée.

- Suite à l'analyse de ces entretiens, nous avons proposé un cadre conceptuel ajusté : en effet, aucun des postulats de départ quant aux difficultés engendrées par cette transition n'est, à lui seul, satisfaisant en regard de notre étude de terrain même si chacun recèle sans doute une part de vérité.

La multiplicité de changements et de différences de divers ordres entre les deux niveaux d'enseignement relève du plan individuel et non pas institutionnel puisque, selon les personnalités et les expériences personnelles ils peuvent être vécus positivement ou négativement. D'autre part, ils ont, plus que probablement, une valeur explicative dans leurs interactions : un changement comme la multiplicité des professeurs peut être vécu différemment selon le type d'organisation scolaire plus ou moins décentré.

- Le cadre conceptuel ajusté a orienté la deuxième année de recherche vers trois nouvelles hypothèses:
 - L'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence du niveau des exigences (pratiques évaluatives) ;
 - L'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence entre le discours des différents enseignants et leurs actes voire leurs intentions ;
 - L'augmentation du taux de redoublement est artificielle et camoufle une ou plusieurs variables cachées au niveau statistique.

2. En ce qui concerne le volet « action » :

Nous avons, dans un premier temps, organisé une journée de formation avec l'ensemble des enseignants ayant participé aux entretiens de la première année. Cette journée de formation, en inter-réseaux, nous a permis de confronter les acteurs avec l'analyse des entretiens et de leur présenter le cadre conceptuel ajusté ainsi que nos hypothèses de recherche pour la seconde année.

Lors de la seconde année, nous avons mis sur pied un dispositif expérimental de formation – action dans le but d'interroger les hypothèses avec la collaboration des tous les intervenants.

Il est clairement apparu que la rencontre des enseignants en situation d'enseignement, avec des élèves et dans le cadre d'activités de préparation, d'apprentissage et d'évaluation

(dispositif de formation-action), est bien plus pertinente pour faire apparaître les différences de pratiques qui existent et pour en débattre. Nous pensons donc que ce dispositif peut se révéler comme un outil efficace de formation.

Au terme de ces deux années de recherche, nous vous présentons ici les conclusions que nous pouvons tirer. Commençons par un rappel des hypothèses de recherche :

Première hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence du niveau d'exigence (entre instituteurs et régents) ;

Deuxième hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement provient d'une différence entre les discours des enseignants et leurs pratiques ;

Troisième hypothèse : l'augmentation du taux de redoublement est artificielle et camoufle une ou plusieurs variable(s) cachée(s) au niveau statistique.

Nous ne sommes pas en mesure de confirmer la première hypothèse : en effet, les observations faites au sein de notre échantillon ne reflètent aucune différence significative entre instituteurs et régents quant à leur niveau d'exigence, tant au niveau des pratiques évaluatives que des pratiques didactiques. Des différences apparaissent mais elles sont interpersonnelles et non inter-ordres.

Concernant la deuxième hypothèse, nos observations nous ont permis de constater des différences globales entre les pratiques des enseignants et le discours qu'ils avaient tenu lors de la première journée de formation du mois de novembre 2006 : chaque groupe d'enseignants a eu un fonctionnement particulier et individuel contrairement au consensus qui nous était apparu lors de cette même journée de formation. Durant celle-ci, le discours des enseignants nous semblait assez monolithique. Ceci tend à mettre en évidence l'intérêt de ce genre de dispositif de formation- action.

Concernant la troisième hypothèse de recherche, le « saut » statistique du taux de redoublement est, quant à lui, bien réel. Il n'est pas artificiel : l'enseignement secondaire apparaît comme étant encore plus sélectif que l'enseignement primaire. Il semble y persister une forme de culture de l'échec encore plus marquée.

Une nouvelle variable ressort de notre analyse des données statistiques : la taille de l'implantation ; elle semble jouer un rôle positif sur la réussite des élèves. Ce nouvel élément devrait sans doute faire l'objet d'une recherche à lui seul. Cependant, le rôle positif de la taille de l'implantation pourrait peut-être trouver une explication dans le fait qu'une multiplication des personnes et des points de vue rendrait obligatoire un travail en concertation, compte tenu de la taille du corps enseignant, ce qui pourrait entraîner un effet d'autorégulation du système.

En conclusions, face aux hypothèses définies, aucune différence inter-ordre n'apparaît : les différences entre enseignants sont interpersonnelles pour ce qui concerne les pratiques didactiques et les pratiques évaluatives. Elles ne permettent donc pas d'expliquer le taux de redoublement plus élevé en secondaire.

Mais il est important d'insister sur un point : nous sommes tout à fait conscients du fait que notre échantillon n'est certainement pas représentatif puisque, premièrement, nous avons travaillé avec des enseignants volontaires ; et deuxièmement, les deux écoles secondaires dont sont issus les élèves composant notre échantillon ont une réelle « culture du premier degré », avec une organisation d'école tout à fait spécifique au premier degré.

Par conséquent, nous ne pouvons pas mettre en évidence une seule et unique façon de bien préparer les élèves au secondaire (lorsqu'ils sont en primaire) ni une seule manière de bien accueillir les élèves en 1^e secondaire.

Tout ou plus, pouvons-nous suggérer de préparer les élèves de l'école primaire à s'adapter à des pratiques différentes, essayer de ne pas les enfermer dans des pratiques uniques mais tenter de les éveiller à une certaine souplesse. De même, en secondaire, l'enseignant devrait être conscient des habitudes de travail variées des élèves, en tenir compte dans la mesure du possible et veiller à expliciter ses attentes et son fonctionnement.

Le dispositif de formation – action ici mis en place, même s'il fut assez lourd d'un point de vue organisationnel, nous paraît enrichissant à plus d'un titre : il est évident qu'il est dans l'intérêt de tous d'organiser des rencontres entre enseignants de 6^e primaire et de 1^e secondaire, soit entre deux écoles lorsqu'un partenariat privilégié existe (même PO par exemple ou partage des bâtiments), soit entre plusieurs écoles lors de concertations ou de formations communes.

Cependant, cette approche montre quelques limites si on s'arrête aux discours car nous avons constaté que les participants ont tendance à gommer les différences. D'où l'intérêt de ce type de dispositif pour faire apparaître les réelles différences de pratiques entre enseignants qui n'apparaissent guère dans les discours. En effet, la méthodologie utilisée s'est révélée très efficace puisqu'elle a permis de mettre en évidence des éléments qui n'étaient pas apparus au travers des discours des enseignants.

Il s'agit d'un dispositif très porteur sur le plan formatif par le travail qu'il entraîne sur les représentations et les pratiques enseignantes, par la remise en cause des routines et l'application d'un regard réflexif sur son action quotidienne.

Dès lors, ne serait-il pas envisageable et bénéfique de proposer ce genre de dispositif de formation, de manière plus large et généralisée, dans les programmes de formation ? Il serait sans doute opportun d'organiser plus systématiquement, en fonction des zones géographiques des écoles par exemple, des rencontres du même type entre enseignants du primaire et du secondaire, de façon à ce qu'une collaboration et des échanges plus réguliers entre eux soient rendus possibles et deviennent véritablement efficaces à plus long terme.

Autres constats :

En marge de notre recherche elle-même et de nos hypothèses en particulier, nous avons fait quelques constats interpellants que nous présentons brièvement ci-dessous :

- Parmi les huit groupes d'enseignants qui ont participé à l'ensemble de notre dispositif, seuls deux groupes ont mené un réel travail de collaboration. Les six autres groupes ayant plutôt opté pour une répartition voire même une réelle division du travail de chacun (chacun « sa partie » pour ne pas « se marcher sur les pieds »). Néanmoins, nous avons pu observer une évolution positive quant à la collaboration entre enseignants entre les deux journées consécutives.

Le travail de groupe des enseignants semble donc nécessiter une forme d'apprentissage, un temps pour « s'appivoiser », construire une confiance réciproque. Travailler en équipe, lorsqu'on est enseignant, ne va pas de soi. Encore une fois, ceci montre l'intérêt d'organiser ce genre de formation- action de manière plus systématique.

- Nous avons été frappés par une grande divergence de pratiques (tant didactiques qu'évaluatives) : il semble ne pas y avoir de présupposés communs en ce qui concerne les critères de corrections, par exemple. Cette grande hétérogénéité de pratiques nous questionne même si, dans le sens commun, elle est généralement présentée comme une richesse ;

- Autre constatation : à l'analyse des critères utilisés par les enseignants pour corriger les copies, nous avons été frappés par deux formes de critères bien distincts : le premier type définit des critères qui se centrent uniquement sur des aspects formels, techniques, explicitement abordés lors de la leçon, nous les appelons les critères « objectifs » ; le deuxième type définit des critères bien plus larges, faisant intervenir des éléments n'ayant pas été abordés explicitement lors de la séquence d'apprentissage qui a précédé l'évaluation, nous les appelons les critères « compétences ».

Le premier type de critères se centre presque exclusivement sur la séquence d'apprentissage et répond, à notre sens, à un souci d'objectivité de l'évaluation.

Le second type de critères se centre sur la compétence elle-même évaluée par l'épreuve d'évaluation et répond, à notre sens, à un souci d'évaluer ce que l'élève est « réellement capable de faire » ;

- Observations au niveau des élèves :
 - Les élèves de sixième primaire ont tendance à se lancer plus vite que les élèves de première secondaire au cœur de la leçon. Mais, une fois que les élèves de secondaire sont entrés dans la séquence d'apprentissage, leur concentration et leur rythme de travail sont beaucoup plus soutenus. De plus, ils posent beaucoup plus de questions et approfondissent davantage la leçon. Ceci nous a fait penser à une métaphore : les élèves de secondaire fonctionneraient au diesel alors que les élèves de primaire carbureraient à l'essence. Ce fait pourrait conduire à organiser le temps scolaire de manière différente en privilégiant par exemple de plus longues périodes de cours en secondaire (ou des séquences de cours groupées). Nous remarquons ici un fonctionnement différent de la part des élèves, des sensibilités diverses, d'autres attentes et difficultés. Un dispositif de formation, tel qu'il a été pensé ici, des rencontres plus régulières entre enseignants, devraient pouvoir tenir compte des faiblesses et difficultés de

chaque élève et pourraient ainsi être utilisé comme outil diagnostique par les enseignants face à ces mêmes faiblesses et difficultés.

- Autonomie des élèves dans l'apprentissage : nous avons observé une difficulté des enseignants à laisser chercher les élèves sans que l'enseignant ne s'emploie à apporter tout de suite une réponse. Une majorité des enseignants de notre échantillon laisse peu de place à l'autonomie des élèves face à la tâche : attitude maternante, attitude protectrice, indices donnés dans le discours de l'enseignant qui amènent directement (et exclusivement) à la réponse attendue par l'enseignant.

Pour conclure, nous dirons notre très grande satisfaction d'avoir pu travailler en réelle collaboration avec les acteurs de terrain que sont les enseignants. Ceux-ci viennent de démontrer qu'ils pouvaient être de réels partenaires de recherche. Nous avons été agréablement surpris de l'intérêt et du sérieux avec lequel la plupart se sont pliés au dispositif de formation - action que nous leur avons proposé. Celui-ci exigeait de la part de tous les intervenants un grand respect de chacun et un climat de non-jugement réciproque.

ANNEXES

Evaluation en Français

Evaluation en Néerlandais

Evaluation en mathématiques : 2 évaluations différentes

<p>OUTIL D’EVALUATION (français) – DOSSIER ELEVE Savoir écrire : répondre à une invitation</p>

Nom :

Prénom :

Contexte :

Le 1^{er} juin est la date retenue par les élèves de Bastogne pour rédiger l’invitation adressée à leurs **correspondants de Jodoigne** qui seront **reçus le 20 juin**.

Les élèves de Jodoigne quitteront leur école à **7h30** et arriveront à l’école de Bastogne à **9h**. Leur retour à Jodoigne est fixé à **18h**.

Après un **temps d’accueil de 20 minutes**, ils se rendront **à pied en 10 minutes** au centre sportif de Bastogne.

Le **matin**, tous les élèves participeront à diverses activités sportives. Ton groupe commencera par la natation.

Entre **12h30 et 13h**, ils prendront, à l’école, le **pique-nique** apporté par chacun.

L’après-midi, ils visiteront tous ensemble le musée « Historical Center » et le monument du Mardasson. Le **déplacement en car** de l’école à l’endroit visité prendra **10 minutes tant à l’aller qu’au retour**.

A partir de 16h, un **goûter** sera offert par les élèves de Bastogne.

Tâche :

Rédige le courrier d’invitation (lettre et enveloppe) aux correspondants de Jodoigne.

Donne toutes les informations utiles à la préparation du voyage.

Modèle de lettre

Bruxelles, le 19 mars 2007

Cher Maxime,

Ces quelques mots viennent te préciser l'organisation de notre journée de visite de la capitale, fixée le 15 août prochain.

Le matin, nous nous retrouverons dès 9 heures en face du Palais Royal.

Ensuite, nous traverserons le parc de Bruxelles pour nous diriger, par la rue de la Loi, Vers la Grand-Place. Nous admirerons l'Hôtel de Ville et les maisons de corporations. Nous ferons un petit « coucou » au célèbre Mannekenpis.

A midi, nous mangerons dans un restaurant typiquement bruxellois. Vers 14heures, nous visiterons l'Atomium. Après, comme j'en ai reçu l'autorisation, nous foulerons ensemble la pelouse du Stade Roi Baudouin : quel plaisir pour des amateurs de foot comme nous !

Ne sois pas inquiet, tu auras le
temps de reprendre le train de
17heures !

N'oublie pas d'emporter un vêtement
pour la pluie et un en- cas, on ne
sait jamais !

Amitiés.

Samira

Disposition des indications sur une enveloppe



Monsieur Maxime
Dupont
Rue de la Neuville,
21
1348 Louvain- La-
Neuve



OUTIL D’EVALUATION (néerlandais)- DOSSIER ELEVE Compréhension de l’écrit

Nom :

Prénom :

Contexte :

Vos correspondants néerlandais sont invités dans votre école pour une première rencontre.

Un repas sera organisé pour les accueillir et ton groupe est chargé de composer le menu pour cette occasion.

Tâche :

→ Lis les cartes postales des 5 correspondants de ton groupe.

→ Compose le menu qui plaira aux invités et écris-le sur la carte qui t’est proposée (un seul plat par catégorie).

Tous les documents dont tu as besoin sont disponibles sur les feuilles suivantes, dans le portefeuille de documentation.

Menu
Voorgerecht
Hoofdgerecht
Nagerecht

Portefeuille de documentation

1. Les 5 cartes postales des correspondants néerlandophones de ton groupe



Beste vriend,
Ik heet Karel. Ik ben 12 jaar oud
En ik woon op 20 km voor Kortrijk.
Ik heb 2 broers. Ik lees graag en
Ecole n° 6
speel voetbal.

Rue

Beau Séjour, 10
Mijn Liefelings- gerechten zijn
1050 BRUXELLES
kip en asperge.
Ik eet niet graag kaas, sla en vlees.
Ik kan ook geen vis eten.
Als goed Belg ben ik dol op
chocolade.
Ik drink limonade of cola maar
weinig water. Tot ziens,
Karel



Beste vriendin,
Ik eet Else. Ik zit in het 2^{de} jaar van
het secundair onderwijs. Ik woon in het
centrum van Kortrijk in Vlaanderen.

Ecole n°6

Mijn hobbies zijn tennispelen en muziek

Rue Beau Séjour, 12

spelen. Ik eet niet vis en groeten behalve
1050 BRUXELLES

asperge, aardappelen en wortelen. Mijn
lievenlingsgerechten zijn kaas en kip.
Ik houd ook niet van nagerechten maar
chocolade en ijs vind ik lekker. Ik drink
water tijdens de maaltijden.

Beste groeten aan de familie,

Els



Beste correspondent,
Ik heet Anneke. Ik ben 13 jaar houd.
Ik woon in Heule, een klein dorp by
Kortrijk. Ik heb geen broer en geen zus.
Ik eet graag maar geen kaas en ook geen
vis. Ik houd ook niet van fruit. Kip en

Ecole n°6

groeten (speciaal asperge) vind ik heel
lekker. Rue Beau Séjour, 12

Mijn lievelingsnagerecht is chocolade en
1050 BRUXELLES
pannekoeken. Ik drink graag naar cola maar
moeder geeft ons water. Tot ziens,
Anneke



Beste correspondentente,
Mijn voornaam is Johan en mijn naam
is Janssens. Ik heb een zus. Ze heet Frea.
Ik kijk graag naar tv en speel badminton.
Persoonlijk houd ik niet veel van vlees en
kaas. Ecole n°6

Ik eet graag soep, asperge, kip en vis. Ik
ben Rue Beau Séjour, 12
niet dol op sla en bananen. Mijn

1050 BRUXELLES
lievelingsnagerecht is chocolade. Ik drink
water
nooit cola.
Ik ben blij je te ontmoeten.
Johan



Beste vriend,
Ik heet Kim Janssens en ik ben 12 jaar oud.
Ik heb een zus en een broer. Ze zijn 10
jaar oud...
Ja, ze zijn tweeling! Ik woon in Wevelgem
en mijn Ecole n°6

school ligt in Kortrijk. In mijn vrije tijd
ga ik Rue Beau Séjour, 12
zwemmen of lees ik. Ik eet asperge en kip
heel 1050 BRUXELLES
graag. Ik eet groenten ook graag behalve
sla,
aardappelen en tomaten. Ik houd ook niet
van vis.
Ik woon in België, dus ben ik dol oop
chocolade!
Ijs vind ik ook lekker. Ik drink cola,
limonade of
water. Tot volgende week!
Kim

2. Une carte présentant des suggestions de plats

Menu

Voorgerechten

Tomatensalade met mozzarella (1)

Aspergesoep

Krabsalade

Kaassoufflétjes

Hoofdgerechten

Kipfilet met worteltjes

Gerooste zalm met spinazie en rijst

Karbonade met aardappelen

Hamkoteletten met sla en tomaten

Worst met appelmoes en frieten

Nagerecht

Passievruchtenijs

Pannekoeken

Chocolademoes

(1) italiaanse kaas

« Rose des vents » à reproduire

