

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

Promoteur ULB : Prof. B. Rey
Responsable Instruction Publique d'Ixelles : Ph. Hougardy
Chercheurs : Carette Vincent ; Coché Frédéric ; Dublet Audrey ; Van Lint Sylvie

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 ; 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.

Entre la fin de l'enseignement fondamental et la première année du secondaire, nous remarquons une augmentation importante d'élèves qui sont en retard d'au moins un an dans leur parcours scolaire : on passe de 21.05% d'élèves en retard d'au moins 1 an en 6^e primaire à 31.4% d'élèves en retard d'au moins un an en première secondaire, soit une augmentation d'environ 10 %.

A 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.

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 portée 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 ?

La présente recherche-action que nous vous présentons dans cet article, **poursuivait ce double objectif** :

- La réalisation d'une véritable démarche de recherche qui visait à tenter de cerner mieux les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette transition.

- La création et la mise en place de différentes expériences pilotes, de dispositifs novateurs, qui impliquaient les acteurs de terrain en vue de faciliter la transition des élèves entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la **méthodologie**, nous avons opté pour un double parti pris :

- Tout d'abord, nous nous sommes positionnés 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 a impliqué 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 constituait 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 qui présente la problématique de la transition d'une nouvelle façon.

De plus, nos prises d'informations et leur analyse nous ont menés vers de nouvelles hypothèses que nous avons mises à l'épreuve à travers les différents dispositifs que nous avons mis en œuvre sur le terrain durant notre deuxième année de recherche.

Dans un souci de lisibilité, nous avons opté pour une présentation distincte en fonction de nos deux objectifs : d'une part, les données recueillies dans le cadre de la recherche à propos de la transition et d'autre part la présentation et l'évaluation des dispositifs mis en place avec les enseignants du terrain.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de la transition primaire - secondaire ?

L'analyse de la littérature nous a permis, dans un premier temps, de mettre en évidence un ensemble d'éléments. Cependant, nos observations ainsi que nos entretiens et notre dispositif de formation nous ont conduits à interroger la portée réelle de chacun de ces éléments. Nous vous présentons ci-après en parallèle, les deux analyses qui conduisent à notre cadre conceptuel ajusté.

- a) **Première difficulté incriminée** par la littérature: la confrontation à une addition de changements. L'élève de première secondaire subit une addition de changements (Bonnet, 2001):
- éloignement du domicile ;
 - équipe 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 en Communauté française 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.

Notre analyse de la littérature avait également mis en évidence des 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 toutefois que nous n'avons pas investigué la question des relations entre les parents et l'école.

b) **Deuxième difficulté** avancée dans la littérature: 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.**

Les structures sociales et scolaires dans lesquelles les élèves sont amenés à évoluer au premier degré de l'enseignement secondaire constituent 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 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.**

La majorité des indices que nous avons pu collectés durant notre recherche tendent à montrer 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'œuvre 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).

Durant notre première année de recherche, nous nous sommes basés sur les seuls discours des enseignants mais lors de notre seconde année de recherche, nous avons également pu analyser, de manière assez approfondie, leurs pratiques didactiques concrètes ainsi que leurs pratiques évaluatives (pour un aperçu plus large, consulter le rapport final). Les constats généraux sont exactement les mêmes : **aucune différence inter ordre ne peut être mise en évidence entre les enseignants du primaire et du secondaire.** Nous n'avons donc pas pu mettre en évidence des exigences attendues qui seraient plus élevées en secondaire qu'en primaire comme le défend Huart (2004) ou un fonctionnement et des pratiques didactiques foncièrement différentes.

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).

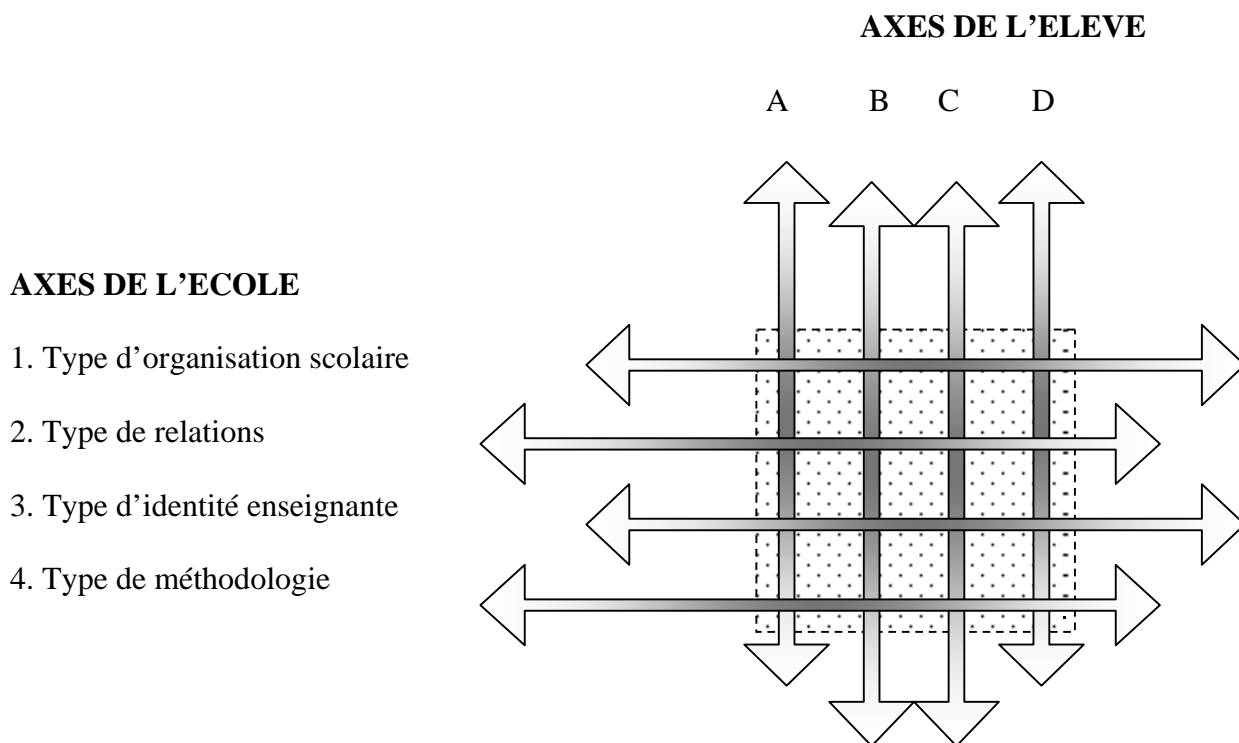
Pourtant, eu égard à l'ensemble des recherches étudiées, chacun recèle sans doute une part de vérité.

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.

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.

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.

Seules les interactions entre les causes explicatives (avancées par les différentes recherches recensées) et l'élève semblent donc pouvoir prédire une éventuelle rupture lors de la transition primaire – secondaire.

Notre hypothèse est donc que la rupture serait 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.

Néanmoins, étant 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 théoriquement 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. 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. Cette augmentation du taux de redoublement étant maintenue durant l'ensemble des années du 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 » qui a été mis en évidence (taux d'échec de 6.1% à Bastogne et de 17.6% à Bruxelles) 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.

En ce qui concerne le volet « action » : coordination et mise en œuvre de deux expériences pilotes en vue de renforcer l'articulation primaire - secondaire.

Nous avons, dans un premier temps, organisé une journée de formation « classique » 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. Le dispositif imaginé dans le cadre de cette deuxième année de recherche est le suivant : nous avons formé 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. Ceux-ci ont préparé, mis en pratique, évalué et corrigé l'évaluation d'un apprentissage précis et concret donné en situation réelle, c'est-à-dire face à une classe de sixième primaire lors d'une première journée et face à une classe de première secondaire lors d'une deuxième journée.

Chaque groupe d'enseignants a été accompagné par un observateur qui a regardé et pris des notes durant une séquence de cours. Ces observateurs faisaient part de leurs observations aux enseignants directement après la séquence observée.

L'organisation concrète du dispositif étant assez complexe et longue à expliciter, nous renvoyons le lecteur au rapport final afin de se rendre compte de son « architecture » pratique.

Nos objectifs étaient d'

- 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.

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.

Le dispositif de formation – action 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, les journées pédagogiques « classiques » montrent quelques limites si on s'arrête aux discours car nous avons constaté que les participants ont tendance à gommer les différences entre eux et à tenir un discours assez consensuel. D'où l'intérêt de ce type de dispositif de « formation - action » pour faire apparaître les réelles différences de pratiques entre enseignants qui n'apparaissent guère dans les discours. 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.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que cette recherche et son dispositif de formation - action se sont déroulés avec un échantillon d'enseignants qui se sont engagés de manière volontaire dans l'expérience.

Conclusions et perspectives

Un des principaux résultats de cette recherche est de montrer la nécessité d'aborder la question de l'échec scolaire en première année de l'enseignement secondaire sous un angle global, multifactoriel, afin de rendre compte de la multiplicité des situations que l'on peut rencontrer. Un second résultat, qui découle directement du premier, est que 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 première secondaire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour permettre une transition primaire-secondaire sans accroc, il faudrait tenter d'éveiller les élèves à une certaine souplesse intellectuelle, développer une certaine faculté

d'adaptation. Vérifier cette hypothèse et comprendre quelles pratiques pédagogiques elle implique constituerait un excellent prolongement de cette recherche.

Par ailleurs, afin de permettre aux enseignants d'accompagner les élèves durant cette transition entre primaire et secondaire et d'en atténuer les effets indésirables, un dispositif novateur de formation-action commune entre enseignants du primaire et du secondaire a été mis en œuvre au cours de cette recherche. Les résultats obtenus montrent combien ce dispositif s'avère porteur: utilisé de manière plus large et généralisée, il permettrait une amélioration de la collaboration et des échanges entre les enseignants concernés et une évolution des représentations et des pratiques, conditions nécessaires pour une intervention efficace à long terme sur l'échec scolaire en première secondaire.