

UN REGARD SUR LA PERIODE DE TRANSITION SCOLAIRE AU BRESIL ET EN FRANCE A TRAVERS LES NIVEAUX DE CODETERMINATION

Hugo Gustavo de Lira Gomes¹

¹Centre d'éducation, Université Fédérale de Pernambuco, Brésil ; hugo.gomes@ufpe.br

I. INTRODUCTION

Le mot « transition » désigne un changement ou un passage. Ainsi, le processus de transition dans le contexte de l'éducation peut être associé aux différentes périodes de la vie scolaire vécues à différentes étapes ou cycles au cours de ce parcours. Dans cet article, le scénario de la transition est lié à la proposition des systèmes scolaires brésilien et français. Au Brésil, cette période sera analysée en fonction de l'étape de l'enseignement fondamental, qui est divisée entre les années initiales et les années finales. En France, cette période correspond au passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, qui marque le début du cycle 3 et l'arrivée du cycle 4, qui comprend la transition de l'école élémentaire au collège.

À partir des points soulevés précédemment, il est intéressant de noter que cette période est marquée par une série d'impacts, de facteurs et de ruptures. Nous partons donc de la question suivante : quels sont les impacts et les facteurs qui peuvent influencer la période de transition dans les deux pays et quelles sont les ruptures présentes dans ce processus ? Pour analyser les influences, les conditions et les contraintes qui interviennent dans la transition, nous nous appuyerons sur la perspective théorique et méthodologique de la théorie anthropologique du didactique, en particulier sur les niveaux de codétermination. L'objectif de ce travail sera donc de discuter, à travers les différents niveaux de l'échelle de codétermination, des conditions et des contraintes qui caractérisent la période de transition au Brésil et en France. Il convient de souligner que cette recherche est liée au projet Enseignement des Mathématiques et Inégalités Scolaires (LEMatIS), une coopération CAPES-COFECUB.

II. REGARD SUR LA PÉRIODE DE TRANSITION

La période de transition entre les étapes de l'éducation traverse l'organisation du système scolaire au Brésil et en France. Au Brésil, nous analyserons le passage de l'enseignement fondamental des années initiales aux années finales, qui correspond en France au passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. S'agissant de l'organisation scolaire brésilienne, le cycle élémentaire est divisé en années initiales et en années finales. La période de transition qui sera analysée comprend les années initiales (4e et 5e années) et les années finales (6e et 7e années).

Du côté français, l'enseignement primaire correspond à l'école élémentaire, tandis que l'enseignement secondaire correspond au collège. La période marquant cette transition s'articule autour des deux dernières années de l'école élémentaire : le Cours Moyen 1 (CM1) et le Cours Moyen 2 (CM2). Dans les deux pays, les élèves concernés appartiennent à une tranche d'âge comparable, soit de 9 à 12 ans.

Il convient toutefois de souligner certains éléments caractéristiques de ce processus dans les deux contextes nationaux, notamment les impacts, les facteurs et les ruptures qui traversent cette période de transition. Plusieurs documents officiels français et brésiliens

— tels que le programme des cycles 3 et 4, les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN, 1998) et la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC, 2018) — mettent en évidence les perspectives et les besoins propres à ce moment charnière

Ainsi, les PCN (1998) et Hausser (2007) identifient plusieurs impacts et facteurs qui apparaissent à ce stade, tels que : la modification des relations institutionnelles, le changement dans l'organisation scolaire, la modification de la dynamique des relations interpersonnelles à l'école, rôle des enseignants des premières et dernières années dans la transition scolaire (enseignement), phase de l'adolescence précoce et besoins d'accueil et d'autonomie. Il convient également de souligner un phénomène central : la transformation du rapport au savoir, telle qu'elle est vécue par les élèves au cours de cette période..

À ces impacts s'ajoutent les ruptures identifiées par Bessot (2015), qui suggère de se concentrer sur les ruptures culturelles et épistémologiques. La rupture culturelle est liée à des points importants tels que : le manque d'opportunités d'échange et de mobilisation pour les enseignants qui enseignent à différents niveaux scolaires, la distinction dans le format des organisations des niveaux d'enseignement de base et la formation distincte pour les enseignants polyvalents et les spécialistes.

La rupture épistémologique, quant à elle, se manifeste dans la façon dont un même savoir est abordé différemment selon les niveaux d'enseignement. C'est à partir de ces ruptures que Bessot (2015) interroge les conditions permettant d'assurer la continuité des apprentissages. Ces questionnements conduisent naturellement à examiner les conditions et les contraintes qui structurent les différents niveaux de codétermination didactique .

III. NIVEAUX DE CODETERMINATION

À partir de la théorie anthropologique du didactique, les niveaux de codétermination proposés par Chevallard (2002) affirment que lorsque nous analysons les processus d'enseignement et d'apprentissage, nous essayons d'identifier ce qui rendrait certaines activités possibles, c'est-à-dire les conditions. Et parallèlement, ce qui empêche leur existence ou leur évolution dans une certaine direction, les restrictions.

L'étude de Bosch (2018) aborde les niveaux comme un outil permettant aux chercheurs en didactique de questionner la réalité qu'ils souhaitent étudier. Il est donc pertinent d'observer les niveaux supérieurs et les niveaux inférieurs selon le schéma ci-dessous.

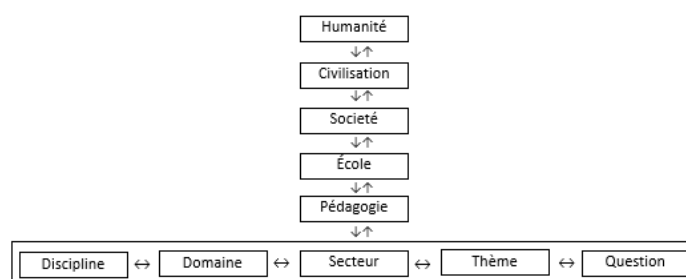


Figure 1 – Échelle des niveaux de codétermination

S'agissant des niveaux supérieurs, le niveau de l'humanité regroupe les éléments communs à toutes les civilisations. Au niveau de la civilisation, nous avons les éléments communs à différentes sociétés. Ainsi, au niveau de la société, nous pouvons inclure les traditions de diffusion des connaissances, les règlements et les normes scolaires, les directives curriculaires. Le niveau scolaire correspond à toutes les infrastructures fournies par les établissements d'enseignement de tout type. Enfin, le niveau pédagogique est lié à la manière dont nous gérons les processus d'enseignement et d'apprentissage, indépendamment du contenu enseigné et appris.

Aux niveaux inférieurs, on distingue en revanche la discipline, le domaine, le secteur, le thème et la question. Ainsi, on peut identifier différentes conditions et/ou restrictions provenant de l'organisation spécifique des praxéologies. On observe ainsi, selon l'échelon considéré, une influence descendante des niveaux supérieurs sur la période de transition : les premières questions émergent au niveau de l'humanité, les impacts, les facteurs et les ruptures se diffusent à partir de ce niveau, traversant et affectant l'ensemble des niveaux inférieurs..

IV. ELÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). À partir d'une approche à la fois théorique et méthodologique, elle mobilise les niveaux de codétermination proposés par Chevallard (2002) afin d'organiser et d'interpréter les données recueillies. Les critères d'analyse s'articulent autour de quatre axes principaux.

Le premier axe porte sur les **impacts**, c'est-à-dire les enjeux qui traversent la période de transition, tels qu'ils sont identifiés dans les documents officiels français et brésiliens — les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN, 1998) et la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC, 2018). Le deuxième axe concerne les **facteurs**, recensés à partir de travaux de recherche consacrés à cette période de transition, notamment ceux de Ferreira (2018) et de Hauser (2007). Le troisième axe est consacré à l'examen des **ruptures**, telles qu'elles sont conceptualisées par Bessot (2015). Enfin, le quatrième axe aborde les **niveaux de codétermination**, en interrogeant les conditions et les contraintes qui structurent différents niveaux proposés par Yves Chevallard (2002) et ses collaborateurs.

V. ANALYSE ET DISCUSSION

Au vu des critères d'analyse déjà définis dans les éléments méthodologiques, nous avons élaboré un tableau qui met en évidence les questions spécifiques qui traversent la période de transition scolaire. Les données et la cartographie de cette étude sont donc systématisées ci-dessous.

Questions qui traversent le processus de transition scolaire			
Impacts	Facteurs	Ruptures	Niveaux de codétermination
Phase d'adolescence précoce et besoins d'accueil et d'autonomie.	- Comportement, sentiments et réactions - Responsabilités (droits et devoirs) et choix.	Culturel	Civilisation
Modification de la dynamique des relations interpersonnelles à l'école (camarades et famille)	- Rupture avec des camarades ou création de nouveaux liens ; - Adaptation et organisation dans le contexte familial.	Culturel	Civilisation
Modification des relations institutionnelles et changement dans l'organisation scolaire	- Changement des règles ; - Compréhension des nouveaux droits et devoirs ; - Marquée par une rupture avec ce qui était déjà établi ; - Possibilité accrue de changement d'établissement scolaire ou d'horaire ; - Décalage pédagogique.	Culturel et épistémologique	Société École

Adaptation aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques	- Continuité dans le processus d'accueil, d'apprentissage et d'inclusion - Suivi, accessibilité et ressources pédagogiques	Culturel et épistémologique	Société École Pédagogie
Rôle des enseignants des école élémentaire et le collègue dans la transition scolaire et changement dans la relation interpersonnelle avec la figure du professeur	- Rupture des liens déjà établis et changement des relations construites (relation enseignant-élève) - Enseignement unique et pluridisciplinaire et regard sur l'évaluation - Construction d'un lien lié au domaine de connaissance (le professeur de mathématiques)	Culturel et épistémologique	École Pédagogie
Modification de la relation avec un savoir donné	- Changement de la relation préétablie ou non avec un savoir (praxéologie personnelle) ; - Améliorer/ (ré)apprendre de nouvelles compétences ; - La question du regard porté sur le concept de reprise	Épistémologique	Discipline

Tableau 1 – Analyse de la période de transition scolaire

Les impacts, les facteurs et les ruptures convergent vers un besoin fondamental : celui d'une période d'adaptation pour l'ensemble des acteurs impliqués dans ce processus. D'une part, les élèves doivent être accompagnés et préparés à cette transition ; d'autre part, les enseignants en exercice ou en formation doivent disposer des outils nécessaires pour y répondre de manière adéquate. S'agissant des niveaux de codétermination, on observe une influence marquée des niveaux supérieurs tout au long de la transition : celle-ci se manifeste d'abord au niveau de la civilisation, avant de se décliner progressivement aux niveaux de la société, de l'école et du pédagogique, pour aboutir enfin au niveau disciplinaire.

REFERENCES

- Bessot, A. (2015) Pourquoi s'intéresser aux transitions entre cycles d'enseignement? Comment problématiser les phénomènes didactiques liés à ces transitions? 5ième CIFVDM. HUE, Vietnam.
- Bosch, M. (2018). Study and research paths: A model for inquiry. Proceedings of the International Congress of Mathematicians (ICM 2018) (Vol. 3, pp. 4015–4035).
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC [Common National Curriculum Base]. MEC/SEF.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curriculum Parameters]. MEC/SEF.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 3. Écologie Et regulation [Organising the study. 3. Ecology and regulation]. In Dorier, J. L. (Ed.), Actes de la 11e EEDM (pp. 21–30).
- Ferreira, L. F. D. (2018). Um estudo sobre a transição do 5o para o 6o ano do ensino fundamental: o caso da aprendizagem e do ensino de área e perímetro. Thèse de doctorat, Universidade Federal de Pernambuco.
- Hauser, S. D. R. (2007). A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004). 2007. 72 f. Dissertação PUC-SP, São Paulo.