

SE PRÉPARER À ENTRER EN SIXIÈME SANS LE SAVOIR...

Anne-Marie Jovenet
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile-CIREL

INTRODUCTION : QUESTIONS AUTOUR D'UN DOUBLE CHANGEMENT

L'objectif de cet article est de réfléchir au passage d'une classe de CM2 en pédagogie Freinet à une classe de sixième dans un collège qui pratique ce que l'on appellera ici une pédagogie classique.

Cette réflexion sera menée à partir des observations et des conclusions d'une recherche conduite par l'équipe Théodile, dans une école de la banlieue lilloise, à la demande d'un inspecteur de circonscription qui, en autorisant une « expérience » de mise en place de la pédagogie Freinet dans l'école, voulait se donner les moyens de juger des effets sur les résultats des élèves, en même temps que de la remontée générale de l'école tant du point de vue des effectifs que du climat général de l'école. L'ensemble de ces travaux a été présenté dans des colloques scientifiques comme dans des congrès réunissant des enseignants, qu'ils appartiennent au mouvement Freinet ou pas, publié dans un certain nombre d'articles, et résumé dans un ouvrage dirigé par Y. Reuter (2007) : *Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Cette recherche n'a donc en soi rien de généralisable quant à « n'importe quelle école en pédagogie Freinet » mais possède une qualité de recherche devenant pratiquement impossible à notre époque : celle d'être menée sur plus de cinq ans, par un ensemble de chercheurs d'une même équipe confrontant donc leurs méthodologies et leurs questionnements dans la durée, chercheurs qui inscrivent leurs travaux aussi bien en référence aux

didactiques disciplinaires (français oral et écrit, mathématiques, sciences) qu'à d'autres ancrages théoriques comme la sociologie, la psychologie ou la psychanalyse.

Précisément, l'objectif de cet article sera d'examiner une double question : celle du passage de la pédagogie Freinet à la pédagogie classique, et celle de la transition que constitue pour tous les élèves, le changement de niveau entre le CM2 et la classe de 6^e. Comment l'élève vit-il ce changement de cadre institutionnel (de l'école au collège) en même temps que ce changement de pédagogie (d'une pédagogie alternative à une pédagogie traditionnelle) ? Si on part de l'idée que tout changement suppose un réaménagement, une adaptation qui peut déstabiliser certains individus, on peut donc se demander si le double changement accentue la difficulté, ou s'il faut voir le problème en termes d'interaction : l'un agissant sur l'autre pour faciliter ou au contraire rendre plus difficile le passage.

La méthode utilisée pour le travail présenté ici s'insère dans les travaux menés par un groupe de chercheurs en Sciences de l'Éducation qui se réfèrent à la psychanalyse comme à une théorie permettant de s'intéresser à ce qui se joue dans le champ pédagogique, non pour dominer les pratiques par des prescriptions, mais pour interroger, dans une perspective de recherche, ce lieu comme un lieu d'interactions entre les différents protagonistes : les élèves, les enseignants, les parents, la hiérarchie institutionnelle... (Filloux, 2000). Cette méthode s'alimente d'observations faites en classe, de documents écrits, mais principalement d'entretiens. Ces entretiens dits cliniques sont menés en s'inspirant de la technique utilisée en thérapie (sans questionnaire fixe pour favoriser une parole libre, et respectant les silences... ou les moments de « fermeture »). Ils ont pour but de mettre en évidence non pas « ce que le sujet vit » (ce qui aboutirait à une liste d'activités ou à une description objective de celles-ci), mais « comment le sujet vit », c'est-à-dire « sa vérité individuelle », l'ancrage théorique reposant sur l'hypothèse maintes fois vérifiée, que cette vérité individuelle guide les choix, les actes, les conduites, les paroles, et que pour comprendre ces paroles, ces actes, ces choix, dans une finalité de recherche – sur l'école –, il faut remonter à la signification qu'ils ont pour leurs auteurs.

Après avoir présenté un ensemble de remarques faites par des élèves entrant en sixième, qui pose le problème de ce changement institutionnel, je ferai le choix de suivre pendant un certain temps les propos d'une seule élève nommée ici Sabrina, confrontée au double problème afin de poser la question en termes de préparation. Cette école Freinet est-elle un frein ou à l'inverse, un terrain efficace de préparation à l'entrée en sixième, et si oui pourquoi ? J'examinerai alors quelques exemples en termes d'efficacité et je conclurai cet article en faisant référence à une autre recherche dont l'objectif était de comparer les performances d'adolescents myopathes et d'adolescents valides sur des tâches géométriques, dont les conclusions posent de façon inhabituelle la question de la préparation au changement.

L'ENTRÉE EN SIXIÈME VUE PAR LES ÉLÈVES

Un premier travail sur cette entrée en sixième a été publié dans l'ouvrage cité plus haut sous le titre : « Changement et continuité, l'entrée en classe de sixième », (Bécousse, Jovenet, 2007). À la suite d'inquiétudes formulées plus ou moins ouvertement, G. Bécousse s'interrogeait sur la capacité des élèves sortant d'une pédagogie sans note, à intégrer un système classique et à y réussir. Pour ma part, je tentais de comparer les entretiens que j'avais menés avec des élèves sortis de l'école Freinet et entrant en sixième classique, et les entretiens menés par des étudiants¹, avec des élèves passant d'une école classique à une sixième classique, à partir de la consigne suivante : *Je sais que tu es arrivé cette année dans ce collège en 6^e, peux-tu me raconter comment ce changement s'est passé pour toi ?*

Or une première constatation s'est imposée à moi : pour parler de leur entrée en sixième, tous les élèves se livrent à des sortes de listes de changements. On y trouve les changements concernant l'organisation de l'espace : une salle pour chaque cours, avec l'obligation de se déplacer et de transporter ses affaires ; la salle n'est plus celle de « la classe de CM2 » c'est « la classe de Mr ou Mme X, professeur de... » ; les changements concernant l'organisation du temps : les horaires sont établis en fonction des cours, ils peuvent varier selon les jours. L'organisation du temps de l'élève varie aussi en fonction de l'autorisation qu'il a ou non de quitter le collège quand un professeur est absent. À l'organisation de l'espace et du temps, s'ajoute aussi l'organisation des objets scolaires : Mr ou Mme X veut un cahier de telle taille, un classeur... Même dans la cour de récréation, les filles disant qu'elles aimeraient jouer comme avant ajoutent qu'elles ne le font « presque plus ». Sous des dehors de liberté, l'élève serait plus dépendant de l'adulte, mais aussi du regard des autres.

Les changements concernant aussi les matières : les élèves énumèrent les nouvelles matières, citent fièrement les titres du travail : DM, DS, ce qui les amène très vite à évoquer le travail scolaire en termes d'évaluation, de notes et très peu de contenus, encore moins en termes de mode de travail. Même certains élèves Freinet déclarent qu'ils ne savent plus « comment ils faisaient les maths l'an dernier » ou qu'ils ne se rappellent plus qu'ils faisaient des poésies... En fait ils semblent avoir perdu la capacité de se poser les questions sur « comment apprendre » pour être tout entier tendu vers le « ce qu'il faut apprendre »...

Les conclusions m'apparaissent alors de deux ordres.

Au départ il ne semble pas y avoir beaucoup de différences dans les discours recueillis dans ces entretiens, entre les élèves sortant de l'école élémentaire classique ou de l'école Freinet. Cette ressemblance apparaît dans les manières d'exprimer un certain sentiment de mal-être qui ne « veut » ou ne « peut » pas se dire ouvertement et se dit à travers des expressions grossières, des formules destinées à banaliser les inquiétudes, à les minimiser. On peut attribuer cette ressemblance au fait qu'en entrant en sixième, l'élève change, grandit et ne peut donc exprimer son désir de rester petit, même si certains élèves osent parfois dire ouvertement qu'ils aimeraient mieux « retourner en arrière »... Tous semblent au fond « prendre leur parti » de ce

1. Les entretiens utilisés ici ont été menés par des étudiants en mai 2005, 2006 et 2007. Qu'ils soient ici remerciés.

nouvel état de fait : *Les cartables sont plus lourds... il faut changer de salle à chaque cours... au début de l'année on a peur de se perdre... ça devient de plus en plus difficile*, mais ils soulignent aussi des avantages comme le fait de pouvoir quitter le collège – avec une autorisation – quand un professeur est absent, le fait de ne pas avoir tous les jours le même horaire...

Toutefois, pour certains élèves passés par l'école Freinet, une différence se fait jour sous des « dehors ressemblants » : des enseignants organisent aussi des sorties, des rencontres avec d'autres élèves par le biais du « défi lecture » par exemple... mais les élèves Freinet notent qu'ils ne sont pas consultés dans l'organisation. L'expression qui traduirait leur pensée serait de l'ordre d'un « il faut s'y faire ! »... Je constate toutefois que sous ces dehors raisonnables et raisonnés, au bout d'un certain temps d'entretien, certains élèves Freinet prennent position par rapport aux problèmes qu'ils repèrent dans le collège, quelques-uns vont même jusqu'à raconter comment dans la réalité de leur classe ils ont pu exprimer ces prises de positions.

L'INTRICATION PASSAGE FREINET/CLASSIQUE DANS LA TRANSITION ÉCOLE/COLLÈGE

Pour affiner la question de l'intrication passage Freinet/classique dans la transition école/collège je vais maintenant regarder le détail d'un entretien mené avec Sabrina². Précisons qu'elle entre dans un collège situé à cinq cents mètres de l'école, classé REP tout comme l'école en pédagogie Freinet, qui entretient des relations avec l'école, pour faciliter l'intégration des élèves.

Les différents thèmes autour du travail au collège, évoqués dans son discours spontané : les salles, les professeurs, les matières nouvelles, les formes d'évaluation, la manière d'apprendre, le temps de l'élève, la description d'une matière, le rapport entre les différentes matières... mais surtout la manière dont elle parle d'elle – sa « vérité individuelle » – pour reprendre une expression utilisée en présentant la méthode, m'amènent à construire trois catégories pour rendre compte de ce qu'une élève vit à travers ce double passage.

L'axe difficultés/réussite

La première catégorie est constituée par un axe allant de la réalité des difficultés vers l'idéal de la réussite.

Soit elle évoque ses difficultés, soit elle parle de réussite. Plus exactement tout son discours tendrait à mettre en évidence la réussite comme une barrière à franchir à laquelle elle se heurte. La réussite est un objectif qu'on peut atteindre à condition de dépasser les obstacles. Dans ce schéma, l'organisation de l'évaluation par des couleurs à l'école Freinet apparaît comme un obstacle.

Des expressions³ comme :

-
2. Un premier classement de ce qu'elle dit en rapport avec le changement quant aux matières scolaires, aux professeurs, à la quantité de travail... est présenté en annexe.
 3. Les chiffres indiqués entre parenthèses indiquent la ligne. Ils permettent d'identifier le moment de l'entretien (qui comporte 544 lignes) et la fréquence des mêmes thèmes.

J'ai eu du mal à me repérer (9), ça fait un peu peur (30), j'arrivais pas à me retrouver (48), quand on monte dans le deuxième, troisième trimestre eh ben ça devient de plus en plus dur (208)

trouveraient leur pendant dans d'autres expressions :

M. F. il met ce qu'on a réussi et ce qu'on n'a pas réussi... tandis que quand on était au CM2, ils nous mettaient des couleurs, donc on sait pas si on avait bien réussi ou bien si c'est bien réussi (43), parce que le principal c'est de réussir (58), faut pas dire parce qu'on a une mauvaise note ça y est, je vais tout perdre, alors on n'a plus envie de réussir (60). Je me dis toujours qu'il faut que je continue et que je vais peut-être réussir (63).

En réponse à une question, Sabrina explique :

Pour moi réussir c'est euh... avoir des bonnes notes parce qu'on a essayé de comprendre etc. et plus on va réussir... (68), si par exemple je veux faire... il faut que je connaisse plusieurs langues et euh... c'est pour ça que j'essaie de réussir dans toutes les matières (86), comme les mangas, ça m'intéresse beaucoup... on peut apprendre des mots qu'on connaît pas et... voilà ça permet de réussir aussi (110)...

Cette forte centration sur le thème de la réussite à propos des matières scolaires va être renforcée par son contraire : la peur d'être considéré comme nul et la lutte contre le découragement. Nous voyons combien cet aspect est bien prégnant notamment à la fin de l'entretien lors d'une dernière question en forme de résumé :

Si t'avais une chose essentielle à dire à un élève qui va arriver au collège, ce serait quoi ?
Ça serait euh... euh faut pas baisser les bras si euh... euh si on a une mauvaise note on se dit ça y est je suis, je suis nul, je vais être nul dans toutes les matières, euh faut pas, faut pas se dire ça.

Suivant les analyses d'un certain nombre de psychanalystes et notamment d'A. Cordié (1993) on peut parler du poids de la demande de réussite : demande extérieure sans doute mais fortement intériorisée. À ce stade on peut se demander s'il s'agit seulement de crainte de ne pas réussir qui tuerait tout désir.

Identification ou isolement des matières scolaires ?

S'agissant toujours de voir si l'entrée en sixième est facilitée ou entravée par le passage à l'école Freinet, une deuxième catégorie peut être construite autour de la façon de parler des matières scolaires. Parle-t-elle de ces matières comme isolées les unes des autres ? Décrit-elle des liens ? Voit-elle des conséquences sur ses apprentissages ?

On remarque que Sabrina compare ce qu'elle vit cette année et ce qui se passait dans l'école F. Certaines matières comme la technologie sont présentées comme étant enseignées de façon plus rationnelle et non par des expériences :

On faisait des expériences parce que c'était pas vraiment de la technologie on n'apprenait pas euh... qu'est-ce qu'y avait dans une pile... ou des choses comme ça, on apprenait juste que quand on branchait deux fils sur la pile et sur l'ampoule bah après l'ampoule elle s'allumait c'est... c'est tout. (198)

Le travail demandé est plus conséquent mais surtout il est repéré par une matière : soit du français, soit des mathématiques et non *un peu de tout*. Ainsi les devoirs à la maison :

En CM2... les devoirs à la maison on... on en avait mais c'était des feuilles qui y avait des mathématiques, y avait des, du français, y avait un peu de tout tandis que là on a un devoir maison c'est, si c'est en mathématiques c'est que des mathématiques, si c'est du français y a que du français (229).

Faut-il comprendre qu'elle préfère cette séparation... ou que cette séparation est imposée... Parlant de la lecture, on apprend qu'elle aime les histoires inventées, qu'en CM2, elle avait du temps pour lire et écrire, contrairement au collège, et qu'elle le regrette. Ainsi elle explique (130) que quand elle a commencé à lire un livre, il faut qu'elle le finisse, même s'il ne l'intéresse pas, en commentant *je sais pas, c'est systématique* et en enchaînant immédiatement sur *en CM2 quand euh... quand on faisait des recherches de maths*⁴... Mais elle ne poursuit pas sa phrase, comme si le mot sous-entendu pour relier les deux énoncés, était « systématique »... comme si de façon inconsciente elle disait :

Quand on faisait des recherches de maths... on allait jusqu'au bout... systématiquement, un jour ou le lendemain... ce n'était pas un petit exercice... ajouté (empilé) à un autre...

La question de savoir pourquoi une telle chose ne peut pas se dire ouvertement nous amène à une troisième catégorie ayant trait à la liberté, aux décisions que peuvent prendre les élèves.

L'élève associé à l'organisation scolaire ou pas...

Ainsi Sabrina raconte que des échanges de problèmes mathématiques existent entre le CM2 et le collège : *C'est un peu bizarre, on se retrouve d'un côté et après de l'autre* puis elle ajoute : *Ça a commencé en milieu d'année* (158). Le « ça a commencé », comme le « on se retrouve » semblent bien indiquer que les élèves n'ont pas été associés à ce choix ou à ce début... D'autres exemples comme les visites au musée ou le défi-lecture vont être très révélateurs. Sabrina dit : *C'est à peu près la même chose en fait...* (169) mais la déclaration est ponctuée d'un temps de silence, au terme duquel elle ose ajouter :

Et en français on faisait, on faisait un, on... on rencontre des élèves aussi, des élèves des autres collèges... ça, ça change parce que l'année dernière on faisait beaucoup de sorties dans les musées etc., c'était toute la classe... alors qu'en CM2 on découvre des trucs euh... on en avait parlé... on savait qu'on allait... aller au musée on y allait on savait c'était quand, alors que là pour la rencontre en français ben on nous a dit ben on va rencontrer les élèves... mais elle nous a pas dit c'était quand... c'est pour ça, ça change un petit peu.

4. Les recherches mathématiques sont une des techniques Freinet, où les élèves travaillent de façon collective à partir d'un problème posé par l'un d'entre eux, qui se transforme, avec l'aide du maître, en question mathématique. Cet élève peut être ainsi amené à « aider, conseiller » les autres pour un temps. Un autre prendra sa place.

Le changement ose se dire timidement, en termes de regret...

En résumé trois catégories qui surplombent un premier classement mais qui permettent aussi de mettre en évidence une capacité de réflexivité de l'élève passée par la pédagogie Freinet. L'élève ne s'en tient pas frileusement à énoncer ses inquiétudes quant à la réussite. Elle analyse les différents modes de travail, et à travers ces façons de travailler, la construction du rapport aux autres en même temps qu'elle perçoit les conséquences de la prise en compte de l'élève sur le rapport aux autres et sur le plaisir au travail...

En disant cela, nous retrouvons les conclusions issues de la comparaison entre élèves appartenant à cette école en pédagogie Freinet et élèves appartenant à diverses écoles en pédagogie classique. Les différences se jouent autour des activités scolaires, des relations aux autres et au maître, mais surtout dans le fait que ces domaines ne sont pas reliés comme on pourrait l'attendre. Par exemple il ne s'agit pas ici de dire que de bonnes relations aux autres ou aux maîtres sont nécessaires avant d'entrer dans l'apprentissage, mais de montrer en quoi elles sont provoquées par le travail collectif.

LA CLASSE FREINET COMME PRÉPARATION À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ?

Examinons quelques exemples pour voir si ce mode de travail particulier peut faciliter ou non, l'entrée en sixième.

À travers le mode de travail Freinet, une relation particulière aux autres s'installe, et ce que décrit cette élève est tout à fait différent de ce qu'ont pu raconter des élèves scolarisés dans les autres écoles :

On fait des créations maths en ce moment chacun en a inventé puis on le montre et puis on a le droit de rien dire et les gens ils font des remarques sur ça, on dit "ah je sais pas, peut-être, peut-être pas" et puis au bout d'un moment et ben à la fin on doit dire et puis on montre et puis on peut bien expliquer et si il y a des enfants qui ne comprennent pas, ils disent – que à l'ancienne école c'était "tu comprends pas, ben fallait écouter" et c'est tout – alors que ici quelqu'un réexplique pour elle et voilà donc c'est mieux parce qu'on peut mieux comprendre, si on a, si on était en train de faire quelque chose d'autre, même si on n'aurait pas dû, et ben comme ça, on peut vraiment comprendre ce qui s'est passé.

On voit donc ici apparaître les relations aux autres au sein des activités scolaires : ces relations ne sont pas posées comme un préalable au travail. Ces relations qui s'établissent ainsi à travers les activités scolaires n'excluent pas le maître, sans pour autant lui donner une place de premier plan. On pourrait dire qu'il est lui aussi inclus dans le dispositif qui réorganise à la fois les apprentissages et les relations aux autres. C'est ce que décrit Rose à propos des mathématiques ou des textes :

En travail collectif avant on prenait dans des bouquins et tout, bon ici aussi mais ici aussi, moi par exemple j'ai fait une recherche math, le maître il va la prendre puis on va faire dessus on va faire un travail collectif sur ma

recherche mathématique à moi, on peut découvrir les autres personnes parce qu'on sait leur recherche mathématique, leur exposé... dans mon ancienne école... on ne connaissait pas plus que ça les autres élèves, ici on peut les découvrir plus grâce aux textes.

On découvre bien dans cet exemple comment le travail scolaire à l'école Freinet articule les liens entre l'élève, le maître et le collectif de manière tout autre : il ne s'agit ni de mises à l'écart de certains, ni de liens de dépendance, ni de relations de compétition entre les individus.

Pourtant, tout comme dans les autres écoles, les relations entre pairs sont aussi marquées par les conflits, les bagarres, le sentiment de rejet. Mais l'organisation même qui permet à l'élève d'être autonome, de pouvoir se déplacer dans la classe, d'aller dans une autre salle, en fonction du matériel qui s'y trouve ou pour préparer à deux une présentation, de disposer de matériel en cas d'oubli, n'est pas qu'une organisation de la liberté de l'élève. Elle apparaît aussi comme une organisation qui « tue dans l'œuf » certaines manifestations de violence, émergeant du bruit, des rivalités en ce qui concerne le matériel, du manque de place et des débordements sur la place du voisin... Odile présente une belle argumentation de ce système en supposant une situation de bagarre :

S'il y a des bagarres ça veut dire que les gens ils se disputent donc ça veut dire que les gens ils s'entendent pas bien donc c'est aussi peut-être à cause de l'endroit, ils aiment pas trop l'endroit, ou je sais pas... à mon avis c'est l'endroit où ils sont tous les deux par exemple il y a quelqu'un, et quelqu'un d'autre et ben ils sont au même endroit et puis ils jouent chacun de leur côté et puis ils se poussent et peut-être qu'ils croient qu'il n'y a pas assez de place donc ils sont serrés donc ils se poussent et tout sans faire exprès et après ils vont commencer une bagarre générale.

Mais il ne s'agit pas d'un seul raisonnement par hypothèse (!) puisque une question la replonge elle-même dans une réalité à laquelle elle participe : *Ben en fait nous on est comme ça des fois et puis on se répare.*

Un autre élément favorable au respect des autres se développe à travers les métiers que chacun remplit à tour de rôle, et du plan de travail qui n'oblige pas tout le monde à aller au même rythme et surtout à avoir envie de faire les mêmes choses en même temps. L'organisation de l'espace et du temps est une responsabilité partagée par tous.

Enfin le rôle de la parole est aussi primordial. Mais avant tout ce qu'il faut souligner c'est qu'il ne s'agit pas ici d'une parole qui règle... ou réglerait des conflits ayant eu lieu. À l'école Freinet, la parole est une parole de construction plus que de réparation des dégâts...

Quelques conclusions fortes peuvent être avancées.

- Au sein de l'école Freinet, les activités scolaires favorisent les relations aux autres.
- Dans les autres écoles : le discours sur l'école peut être complètement envahi par le domaine relationnel. Ce que vit l'élève en dehors colore ce qui se passe à l'école : tout ce qui se passe dans une école est bon et dans l'autre est mauvais. Ceci est d'autant plus visible dans les entretiens donnant à voir les souffrances, les séparations liées au changement d'école. Dans le même cas de situations

douloureuses, par le respect porté à l'élève, une reconstruction de soi peut s'amorcer au sein des activités scolaires.

– Dans l'école Freinet, les mauvaises relations entre pairs ne sont pas compensées par une relation privilégiée à l'enseignant, comme ce peut être le cas ailleurs, toute l'énergie de l'élève étant utilisée à conserver alors une bonne relation avec le maître ou la maîtresse.

– Pour dire autrement cette spécificité, on peut encore dire que la logique habituelle se trouve ici complètement inversée : l'enfant n'a pas à « devenir élève », l'enfant entre à l'école en tant qu'élève... Cela est d'autant plus intéressant en fonction du milieu socioculturel particulièrement défavorisé, marqué par un « fort contexte de violence » (Carra, 2004). Comme le souligne Y. Reuter (2007) en exposant les principes de fonctionnement de l'école : « Tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre, pourvu que le milieu – pédagogique, en l'occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages. »

Nous faisons donc ici l'hypothèse que cette pédagogie comporte en elle une manière de construire l'élève qui le dote de plusieurs qualités essentielles à l'entrée en sixième.

On peut d'abord parler de distanciation réflexive par rapport à soi-même. Ces élèves sont en position de faire des choix, et non de subir ce qui leur est imposé. Or on se souvient que les élèves parlent du collège comme d'un lieu d'apparente liberté qui les soumet à un certain nombre d'impératifs en matière d'espace, de rythme, d'injonctions de la part des enseignants. En termes cliniques on pourrait dire que le sujet ayant ainsi construit une relative stabilité peut trouver, ou pourra progressivement trouver en lui-même les ressources nécessaires pour être acteur et affronter la nouveauté.

Cette distanciation réflexive s'exerce aussi en rapport avec les exigences, les attentes des autres. Les élèves se révèlent capables d'identifier ce qui est attendu d'eux, aussi bien en termes d'activités scolaires que de régulations des comportements. Ils ne sont pas figés dans une incapacité à comprendre qui met dans une attitude de dépendance (« Que faut-il faire pour plaire à Mr X ? à Mme Y ? »). Comme cela a été déjà montré à plusieurs reprises (Jovenet, 2005, 2007) ces élèves ne sont pas, dans cette institution scolaire Freinet, devant des « pourquoi ». Ils possèdent le sens des choses qui leur sont demandées : soit ils sont informés, soit ils ont des réponses à leurs questions, soit ils le construisent dans la gestion collective de la classe. Ils peuvent ainsi entrer dans un espace relationnel construit sur l'échange avec les autres. Là encore on peut dire en termes cliniques qu'être capable de prendre du recul apparaît ainsi une condition pour ne pas devenir un objet ballotté au gré des demandes et pour construire une réussite qui soit adossée à un réel plaisir.

On peut aussi souligner que cette distanciation réflexive s'exerce à l'égard de situations diverses, qu'elles appartiennent au domaine du comportement de l'élève à l'égard du règlement ou des normes de vie en société, au domaine relationnel, au domaine des apprentissages. Ces différents domaines étant vécus comme une totalité, les élèves sont capables de prendre position en tenant compte de différents éléments interagissant entre eux.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler que cette distanciation réflexive peut se mettre en mots. Les élèves deviennent capables d'écouter, d'évaluer ce qu'ils voient

et entendent, d'argumenter et de communiquer leur pensée, et cela va être à l'œuvre aussi bien dans le temps de classe raconté en entretien qu'*hic et nunc* pendant l'entretien. Cela sera mis en évidence dans les quelques exemples qui suivent.

QUELQUES EXEMPLES DE RÉINVESTISSEMENT DE CES QUALITÉS

Je prendrai ici l'exemple de Boris et d'Odile qui chacun à leur manière, rendent évidents les effets de leur passage à Freinet, dans une situation qui montre, quant à elle, comment « hors Freinet » le lien négatif entre comportements et activités scolaires inviterait à disjoindre ces deux domaines. Le point de départ des propos d'Odile se situe dans la classe, autour d'un élève perturbateur, tandis que ceux de Boris se situent dans la cour de récréation, où apparemment pour être reconnu, il faut faire comme tout le monde lors des bagarres.

Boris et Odile sont dans deux collèges différents, mais dont la population se ressemble. Au départ de leurs propos, on est frappé du nombre de contraintes qui semblent peser sur eux et qu'ils décrivent. Pour Boris les contraintes viennent de l'ensemble des élèves :

Dans ce collège celui qui se fait pas remarquer, c'est celui qui est stupide, qui est le plus idiot de tous.

Toute bagarre doit forcément provoquer un attroupement, toute volonté collective d'échange est anéantie par certains :

On a l'impression que tout le monde s'entoure autour de la bataille pour que les professeurs y viennent pas en fait, on a l'impression que c'est fait exprès... carrément une honte de pas y aller.

La contrainte vient de la « mentalité » dans ce collège à laquelle même les enseignants en classe sont confrontés :

Y a ma prof principale elle aime bien discuter. Au début de l'année, elle nous faisait beaucoup discuter mais y en a qui n'ont pas raisonné quoi, euh, ils se sont dit "je vais faire le bordel" et pis voilà, hein, c'est fini, heu ça y est je commence dès aujourd'hui pis c'est mon régime jusque la fin de l'année quoi.

Pour Odile il s'agit plus particulièrement d'un élève qui empêche toute la classe de travailler depuis le début de l'année :

On a quelqu'un qui fait vraiment n'importe quoi, mais vraiment, on peut pas travailler avec lui, au début de l'année il nous pourrissait vraiment la vie... il a craché sur deux élèves de ma classe, il nous traite tous... il a dû avoir une dizaine de rapports... dans la classe moi j'ai l'impression que ça gâche toutes les relations, tout, tout, tout.

On pourrait exposer très longuement ce que chacun d'eux dit... Mais pourquoi ne pas les présenter comme des élèves qui subissent ? Il y a deux raisons à cela. Chacun d'eux prend position, ose dire, et à la classe, et dans l'entretien, sa pensée. À propos des bagarres, Boris affirme que pour lui ça n'a aucun intérêt, ajoutant :

J'en sais rien ce qu'ils pensent hein, mais normalement bon bah y a rien, y a pas vraiment de honte à pas aller voir une bataille quoi euh...

Odile juge que...

c'est un peu dur... parce qu'on peut pas trop faire de chose

mais ajoute ;

C'est compliqué parce que à la fois on, moi j'ai pas envie de les exclure parce qu'à un moment il a voulu s'améliorer et on le voyait bien.

Chacun prend position et analyse la situation. Pour Boris *y a des surveillants, mais ils peuvent pas tout faire... y sont surpassés là*. Quant aux initiatives de la *prof principale* qui ont échoué, il en voit les conséquences :

Elle nous avait dit qu'on allait beaucoup discuter et tout mais... quelquefois justement c'est pour ça qu'on est en retard dans ma classe c'est parce qu'il y a beaucoup de cas comme la prof d'anglais le dit... bah après elle abandonne quoi, elle se dit y a un cas, il voudra jamais arrêter, donc elle a arrêté quoi.

Chacun ose dire sa pensée, analyse la situation mais aussi les solutions, qui sont mises en place dans le collège, voire argumente à propos d'une autre manière de faire. Pour Boris, cette réflexion porte essentiellement sur d'autres formes de sanctions qui pourraient être adoptées, pour Odile, son raisonnement consiste à confronter les arguments des uns et des autres, les justifications de ces arguments ainsi que leurs effets réels ou attendus, comme en témoigne une de ses nombreuses réflexions :

Pis bah quand il veut s'améliorer, personne ne veut l'écouter... on n'avait pas de preuve que c'était lui... y a trop de choses qu'on dit "on sait pas qui c'est", ben tant pis on dit que c'est A., on dit qu'on a vu A., mais au moins les gens y nous croient, ben non ! c'est pas comme ça qu'il faut marcher quoi, sinon on n'aura jamais fini...

En résumé il s'agit bien de deux élèves qui sont acteurs malgré les contraintes, qui expriment leurs sentiments personnels et leurs désirs, qui s'appuient sur leur analyse des situations difficiles pour exister avec leur milieu scolaire environnant. Chacun d'eux met en jeu cette capacité de distanciation réflexive, par rapport à lui-même (pense par lui-même), par rapport aux exigences de la vie en collectivité (se met dans la peau de l'autre et des autres qu'ils soient élèves, surveillants ou enseignants), par rapport aux lieux (qui sont à la fois les lieux d'enseignement-apprentissage et de relations).

Le discours cité ici montre également leurs capacités à exprimer, leurs interrogations à propos d'observations faites, leurs analyses de la situation en termes de comparaison, de justification et d'argumentation, tout comme leurs capacités d'évaluation quant aux solutions mises en place ou à proposer.

CONCLUSION

À la question que peuvent se poser certains parents ou enseignants : « la pédagogie Freinet qui a pu rendre des élèves, heureux pour un temps, ne comporte-t-elle pas un risque pour leur avenir ? » il semble bien que la réponse soit claire : cette pédagogie ne fait pas que rendre les élèves heureux, elle permet de construire une capacité de distanciation réflexive et de verbalisation peu fréquemment soulignée chez des élèves de milieu populaire. Il nous est ainsi permis de conclure à une interaction favorable de la variable « pédagogie » au sein de la transition école primaire/collège.

Ceci étant dit, je voudrais revenir sur un autre aspect de la question posée. N'y a-t-il pas une tendance assez fréquente dans le monde pédagogique à considérer toute transition ou toute orientation scolaire du point de vue de l'aval et très peu de l'amont. C'est de ce point de vue que se situait Sabrina au début de l'entretien : la réussite à atteindre lui semblait un défi difficile et peut-être dangereux. Il lui fallait se rassurer et rassurer les autres contre cette peur de se sentir nul et ne pas céder au découragement. Tout s'est passé au fil de l'entretien comme si les souvenirs de l'école lui faisaient se remémorer ce qu'elle avait appris à faire et à vivre avec les autres. Peut-être serait-il souhaitable que l'école passe plus de temps à aider l'élève à devenir conscient de ces attitudes qu'il a acquises et qui le suivront... et un peu moins à l'inviter à mettre en place une attitude de crainte de l'échec qui l'invite à travailler...

Cette orientation a permis ici de remarquer qu'à l'école Freinet le sujet est au cœur des activités, les « matières scolaires sont vivantes », le savoir n'est pas « déversé » dans les têtes des élèves, la construction des savoirs ne se fait pas en mettant en concurrence l'individu et le collectif. Or la « liste » des nouveautés déconcertantes pour les élèves entrant en sixième portait bien sur l'envers de ces trois aspects : le sujet se sentait soumis à de nouvelles contraintes qui ne lui étaient pas expliquées, les matières scolaires étaient vécues comme un ensemble de règles à apprendre ou de productions normées à réaliser, la règle du jeu de l'apprentissage basé sur la réussite à atteindre faisant disparaître le sujet dans la compétition.

Pour conforter l'enjeu d'une « transition préparée mais cachée » je ferai référence aux conclusions d'un autre travail portant sur « la représentation de l'espace chez les adolescents myopathes ». Les résultats comparatifs entre population valide et non valide montraient que les seconds réussissaient mieux les épreuves géométriques, et notamment une épreuve de production de figures symétriques à partir de formes géométriques, parce qu'ils « s'y prenaient autrement ». Des indicateurs tels que le temps passé, le nombre de figures produites, la complexité de ces figures ainsi que leur mode d'enchaînement mettaient sur la voie d'une interprétation en termes de conceptualisation meilleure et plus efficace, par le moyen d'« une représentation avant action » alors que dominait chez les valides « l'action immédiate » par la technique essai/erreur ne permettant pas de porter un jugement fécond ni sur les bonnes ni sur les mauvaises productions. Or l'observation de classes et la rencontre avec les enseignants montraient que ceux-ci – et l'institution dans son ensemble – préconisaient de pallier les insuffisances (remplacer la motricité par le recours à l'ordinateur) plutôt que le développement de compétences propres. Le résultat de telles analyses conduisait alors à « faire agir

l'enfant tant qu'il le peut » plutôt qu'à inventer pour lui une pédagogie de la perception et de l'image mentale, qui s'appuie sur ses capacités et anticipe son avenir. En m'appuyant sur Vygotski (tr. fr. 1994) je concluais alors, que ce faisant, on considérait le développement de l'intelligence comme un grenier à remplir plutôt qu'un ensemble de compétences à développer et la pédagogie comme un palliatif des insuffisances plutôt qu'une manière de promouvoir les potentialités existantes.

Mais peut-être que la première démarche en envisageant les écueils, les difficultés, prend appui sur une inquiétude de l'adulte : « Comment cet élève va-t-il s'adapter ? », tandis que la seconde en posant d'emblée comme réelle la capacité de réinvestissement de ce qui a été construit sous le régime de désir et du plaisir, revisite aussi la question de transférabilité comme propre à l'élève : « Comment transporte-t-il avec lui ce qu'il a (et ce qui l'a) construit ? » Autre question à débattre !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bécousse G., Jovenet A.-M. (2007), « Changement et continuité, l'entrée en classe de sixième », dans Y. Reuter *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, l'Harmattan, p. 89-113.
- Carra C. (2004), « Participation citoyenne et construction des normes : quels effets sur les violences scolaires ? », *Spirale* n° 34, *Citoyenneté et rapport à la loi*, p. 41-53.
- Cordié A. (1993) *Les cancre n'existent pas – Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris, Seuil.
- Filloux J.-C. (2000) *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris, PUF.
- Jovenet A.-M. (1996) *Apprentissage utile de l'espace chez les adolescents atteints de myopatie Duchenne de Boulogne. Déficits à compenser ou schèmes à développer ?* Thèse de Doctorat en Psychologie, Université René Descartes-Sorbonne.
- Jovenet A.-M. (2005), « Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet », dans Y. Reuter, *dir.*, *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 112-142.
- Jovenet A.-M. (2006), « Changement d'école et pratiques pédagogiques », dans Y. Reuter, *dir.*, *Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP*, Recherche R/RIU/05/011, 2004-2006, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 37-55.
- Jovenet A.-M. (2007) « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance », dans Y. Reuter *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, l'Harmattan, p. 63-88.
- Reuter Y. (2007) « Comprendre les principes de fonctionnement de l'école "Freinet" », dans Y. Reuter, *dir.*, *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, l'Harmattan.
- Vygotski (tr. fr. Barisnikov et Petitpierre G., 1994) *Défectologie et déficience mentale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

ANNEXE

Thèmes en rapport avec les matières scolaires et l'apprentissage, évoqués par Sabrina

Les salles et les professeurs

(9) du mal à me repérer... il faut toujours changer de salle... quand on était en CM2 on bougeait pas de salle c'était les profs qui venaient, en plus on n'avait pas autant de matières

(401) l'année dernière on laissait tous les cahiers à l'école... (ici) c'est pas une salle rien qu'à nous... par exemple euh en anglais la salle 116 c'est la salle de Mme R.

Les matières, en ce qu'elles sont nouvelles ou pas (en réponse à une question qui utilisait ce terme)

(26) comme la SVT on n'en faisait pas en CM2, la technologie non plus, enfin si un tout petit peu mais pas beaucoup euh... après l'histoire géographie euh... les mathématiques, le français ben tout ça on en faisait

L'augmentation de la difficulté

(30) on faisait un tout petit peu d'anglais mais après quand on... on commence à monter ben... ça fait un peu euh... ça fait un peu peur

L'évaluation

(38) les notes c'est un peu mieux parce que quand euh par exemple en histoire géographie il met... donc c'est un peu plus facile de savoir au niveau de quoi on y arrive...

Le contenu d'un devoir surveillé

(48) bah... j'arrivais pas c'était dans un... devoir surveillé j'arrivais pas à... me retrouver c'était, fallait faire faire un globe et mettre les cinq zones tempérées... quand le prof... il m'a mis que j'avais inversé et là j'ai compris qu'il fallait que je revoie ça en fait

La préparation de l'avenir

(82) je veux travailler dans la médecine, quoi exactement je sais pas donc euh... si euh par exemple je veux faire médecin sans frontière, enfin c'est comme ça l'exemple, faut que je sache parler plusieurs langues à peu près... c'est pour ça que j'essaie de réussir dans toutes les matières

La lecture et l'écriture

(97) je lis pas beaucoup les livres documentaires, je lis des livres... la plupart du temps c'est des témoignages, j'ai presque pas le temps de lire des documentaires sur un métier...

(106) je m'intéresse plutôt aux histoires euh... de... inventées

109) comme les mangas ça m'intéresse beaucoup parce que des fois on peut on peut apprendre des mots qu'on connaît pas et... voilà ça permet d'être aussi

(114) (question : et toi tu en écris des histoires inventées ?) ben à l'école primaire on en écrivait

Le temps à l'école et à la maison

(123) quand j'ai fini mes devoirs, la fin du temps, il m reste beaucoup, beaucoup de temps mais à l'école j'ai pas beaucoup de temps en fait

(128) quand je suis en permanence je lis... même un livre qui m'intéresse pas ben j'le lis

Les échanges entre école/collège ou entre collègues

(133) sinon en... en CM2 quand on faisait des recherches de math bah on correspondait avec le collège et là maintenant quand on se retrouve au collège on correspond avec les CM2

(153) on leur donne des problèmes... et après ils doivent essayer d'y répondre et tout et ils nous redonnent les réponses avec d'autres genres de maths

(175) aller au musée... on savait c'était quand alors que là... la rencontre en français... c'est pour le défi lecture on a dû fabriquer des jeux

La description d'une matière par rapport à un résultat à savoir ou à une expérience à faire

(198) des expériences parce que c'était pas vraiment de la technologie on n'apprenait pas euh... qu'est-ce qu'y avait dans une pile... ou des choses comme ça, on apprenait juste que quand on branchait deux fils sur la pile et sur l'ampoule bah après l'ampoule elle s'allumait c'est... c'est tout.

La façon d'apprendre

(212) faut pas toujours apprendre par cœur parce qu'après on peut oublier... moi si, y a que en histoire géo que j'apprends par cœur... mais sinon j'apprends pas dans toutes les matières par cœur, à part quand il, quand il faut vraiment

Les différents types de travail du CM2 à la sixième

(226) c'est ça aussi qui change les... les devoirs surveillés en... parce qu'on en a en mathématiques, en français, en histoire géographie, en musique etc. alors que en CM2 c'était que en français c'était que des petites dictées

(229) en CM2 mais c'était des feuilles qui y avait des mathématiques, y avait des du français, y avait un peu de tout tandis que là on a un devoir maison c'est si

c'est en mathématiques c'est que des mathématiques, si c'est du français y a que du français

Le rapport entre les matières

(234) (question : et t'as l'impression... qu'y a un rapport entre le français ou les maths ou pas ?) un petit peu parce que quand on veut nous expliquer quelque chose en mathématiques ben on a besoin du français, c'est euh...

Activité spécifique pour connaître les autres

(227) en arts plastiques on avait fait... un projet ça s'appelait « mettons Mani en boîte »... par rapport à des questions qu'on allait lui poser on allait connaître des choses sur sa personnalité...