

LE PASSAGE EN SIXIÈME : QUE SAIT-ON ?

MARIE-CHRISTINE BONTE

Lors de la mise en place du collège rénové (1), les liaisons entre l'école primaire et le collège se sont avérées nécessaires (cf. note de service du 7.9.1982 qui pose les fondations de cette liaison). Depuis, les instructions officielles conseillent aux équipes éducatives concernées de mettre en œuvre une politique éducative afin que la transition se fasse en "douceur" et que tout enfant arrivant en sixième puisse réellement avoir des chances de réussir au collège.

Cette continuité entre école et collège implique de développer des actions dans quatre domaines :

1. Une formation continue pour les enseignants du premier et second degrés ;
2. Une préparation à l'entrée au collège au niveau des écoles ;
3. Le développement de l'accueil et des échanges au niveau des collèges ;
4. Une coordination de la réflexion et des pratiques pédagogiques afin d'assurer un suivi pédagogique.

Cependant, malgré ces objectifs, l'entrée au collège est généralement considérée comme problématique et

l'idée d'une rupture est souvent évoquée. Aussi, il sera présenté ici une synthèse de recherches effectuées sur la transition CM2/Sixième. Nous aborderons tout d'abord les résultats de travaux comparatifs sur le CM2 et la sixième, puis les perspectives d'élèves en fin de CM2 sur leur future transition.

LES PERFORMANCES, COMPORTEMENTS ET OPINIONS D'ÉLÈVES DE CM2 ET DE SIXIÈME

Les résultats à des épreuves de mathématiques et de français en fin de CM2 et en début de 6^e montrent un

fléchissement très net des performances des élèves à l'entrée en 6^e et une déperdition plus prononcée en mathématiques qu'en français (2), (3).

250 élèves ont été soumis deux fois par an, en CM2 et en 6^e, aux mêmes épreuves de mathématiques et de français (4), (5). Une progression a été observée entre la fin du CM2 et la fin de 6^e. Par contre, la majorité des élèves est restée dans les mêmes tranches de résultats, du début à la fin de la 6^e, et les meilleurs sont ceux qui ont le plus progressé en CM2. L'année de travail en CM2 apparaît donc très importante pour la suite de la scolarité.

Des épreuves du Test de Lecture Silencieuse de l'INOP ont été passés auprès de 95 élèves, en CM2 puis en 6^e (6). En CM2 comme en 6^e, les résultats se différencient très fortement en fonction du milieu d'origine. Néanmoins on note, entre le CM2 et la 6^e, une augmentation de réussite pour les questions faciles et une stagnation pour les questions difficiles.

95 élèves ont été observés, en CM2 puis en 6^e, dans des situations cadrées par l'intervention de l'enseignant (6).

En CM2, les comportements de participation passive sont les plus courants. Les comportements de "participation active" et de "dissipation avec les autres" sont plus fréquents chez les écoliers de milieux favorisés. Les élèves d'origine plus modeste se caractérisent par des réactions de passivité et de "dissipation solitaire". La participation active est le fait en général des enfants les plus "intelligents" et la dissipation solitaire de ceux qui le sont moins. Les filles présentent plus de stabilité motrice, respectent davantage les consignes et sont plus passives que les garçons.

En 6^e, on observe une concordance des comportements avec ceux de CM2 pour une grande proportion d'élèves. Par contre, les différences de comportements en fonction du milieu s'amenuisent tandis que celles en fonction du sexe se renforcent, surtout en français.

Des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 122 élèves de 6^e et de la plupart de leurs parents pour connaître les changements dans leur mode de vie entre le CM2 et la 6^e (6).

En référence à l'année écoulée, les parents évo-

quent des changements physiques pour les filles, de comportements pour les garçons, et un accroissement de la maturité pour les deux.

Les élèves indiquent rarement les changements physiques comme "allant de soi". Leurs déclarations montrent une volonté de se démarquer d'un passé, même proche, et expriment un constat d'évolution. Chez les parents comme chez les enfants, les progrès de l'autonomie sont affirmés fréquemment. Pour les enfants, ils sont dus à leur nouveau statut scolaire. Des élèves de 27 classes de CM2 ont été interrogés, en CM2 puis en 6^e, sur les finalités des disciplines et les conditions de réussite scolaire (7), (8). Tout d'abord, les réponses de chaque élève demeurent très stables entre le CM2 et la 6^e.

A la fin de la 6^e, les élèves ont un jugement plutôt positif sur leur année : l'enseignement est jugé plus intéressant qu'en CM2, malgré un rythme de travail plus intense et des difficultés plus grandes.

En CM2, les mathématiques sont la matière préférée et le français la matière la plus rejetée. En 6^e, le français remonte et devient la deuxième discipline préférée après l'éducation physique.

Entre le CM2 et la 6^e, les élèves prennent peu à peu conscience du poids de l'institution scolaire dans leur avenir professionnel et de l'aspect instrumental des disciplines.

D'après les élèves de CM2 comme ceux de 6^e, un bon élève est celui qui apprend bien ses leçons et qui écoute en classe. Le rôle du travail personnel et de la pédagogie du professeur s'accroît en 6^e.

LES ENSEIGNANTS DE CM2 ET DE SIXIÈME

Des enseignants de CM2 et de 6^e se sont prononcés sur la pertinence et l'utilité des savoirs et savoir-faire, en mathématiques et en français, pour une bonne poursuite de la scolarité ainsi que sur leurs pronostics de réussite de leurs élèves (3), (9). En mathématiques, les enseignants de CM2 et de 6^e s'accordent pour considérer comme "indispensable" la connaissance des mécanismes opératoires. Ils attachent aussi une grande importance aux problè-

mes élémentaires de la vie courante demandant un effort de réflexion et initiant au raisonnement logique.

En français, les instituteurs semblent attacher plus d'importance que les professeurs à l'aspect orthographique. Par contre, instituteurs et professeurs accordent une grande importance aux automatismes orthographiques élémentaires.

La capacité de comprendre un texte lu silencieusement est jugée primordiale par tous les enseignants. Les instituteurs privilégient l'analyse grammaticale explicite et les professeurs l'analyse grammaticale implicite.

Instituteurs et professeurs soulignent l'importance de la capacité à maîtriser la ponctuation simple et les principales règles syntaxiques. Ils expriment aussi un intérêt majeur pour la rédaction d'un récit à partir d'une séquence d'images.

Les pronostics de réussite probable des élèves à un exercice donné par les enseignants de CM2 et de 6^e montrent qu'ils ont une bonne connaissance de la réalité de la classe.

Des questionnaires ont été passés auprès de 600 instituteurs et 800 professeurs dans le but de recueillir leurs opinions et discours sur les points suivants (10), (11).

En CM2, les instituteurs sont centrés sur l'enfant (affectivité et socialisation) avec des pratiques de travail de groupe plus fréquentes. L'oral est privilégié par rapport à l'écrit. L'évaluation est moins fréquente et souvent pratiquée oralement. Les compétences attendues des élèves en fin de CM2 sont de niveau élevé dans les apprentissages de savoir-faire techniques.

En 6^e, les professeurs sont axés sur l'élève (apprentissage disciplinaire) avec des pratiques de travail sous forme de cours. L'écrit est privilégié au niveau des résumés du cours et des pratiques d'évaluation. L'évaluation est très fréquente, voire systématique. Les compétences attendues des élèves à l'entrée en 6^e sont peu élevées dans des apprentissages marqués.

Pour les professeurs, les trois objectifs principaux de l'enseignement sont : l'acquisition des connaissances de base, des méthodes de travail, et de modes de pensée et d'action. Les instituteurs ont

choisi l'acquisition des méthodes de travail et de modes de pensée et d'action avant celle des connaissances de base.

Pour la moitié des enseignants des deux cours, le milieu familial reste le principal facteur d'échec scolaire.

Pour les deux groupes, les trois fonctions généralement reconnues de l'écrit sont la structuration du raisonnement, le renforcement et l'acquisition des connaissances.

La quasi-totalité des enseignants accepte qu'une discussion s'instaure en classe.

Étant donné le très fort taux de non-réponses concernant les élèves étrangers, 1/3 des instituteurs et 40% des professeurs ayant répondu pensent qu'ils ont plus de difficultés que les autres. Par contre, la majorité d'entre eux n'adopte pas de pratiques pédagogiques spécifiques.

Les professeurs rejettent massivement le passage systématique en classe de 6^e.

57 % des instituteurs sont pour l'hétérogénéité des classes et 58 % des professeurs contre.

Quatre instituteurs de 95 élèves de CM2 suivis en 6^e et leurs professeurs de mathématiques et de français de 6^e ont été interrogés au moyen d'un questionnaire sur la description des comportements en classe de chacun des élèves et sur les perspectives scolaires quant à l'adaptation en sixième (6).

La concordance est plus marquée entre les prévisions des instituteurs et les évaluations des professeurs de mathématiques. Les professeurs de français font preuve de plus d'indulgence et le taux d'élèves "bien adaptés" est, chez eux, nettement supérieur.

Pour les trois catégories d'enseignants, une adaptation favorable est corrélée à la réussite scolaire et à la "bonne" conduite en classe tandis que les difficultés d'adaptation en 6^e sont fortement liées aux mauvais résultats scolaires.

Quel que soit l'enseignant, les qualités de l'élève favorisant l'adaptation en 6^e sont l'intelligence, l'initiative, l'effort de travail et la capacité de concentration.

Pour tous les enseignants, l'expérience du passage est prévue et évaluée comme présentant

plus de difficultés pour les garçons que pour les filles.

Les comportements scolaires décrits par les enseignants des trois groupes comme étant propices à une bonne adaptation en 6^e sont l'attention, l'application et la discipline. Ces caractéristiques positives privilégient les filles. De plus, une fois acquises au terme de l'école primaire, elles demeurent en positif ou en négatif au collègue.

Les conduites impliquant une plus grande mobilisation de l'élève (initiative, autonomie de travail, rapidité d'exécution) sont davantage prises en considération au collègue qu'en primaire comme étant utiles pour une bonne adaptation.

En CM2 et en 6^e, le manque de "confiance en soi devant le travail scolaire" est le fait le plus souvent signalé et caractérise surtout les enfants de milieux modestes.

Pour les enseignants des trois catégories, les conduites adaptatives varient à la fois en fonction du milieu et du sexe : l'instabilité, le manque d'application et l'indiscipline sont plus souvent octroyés aux garçons et l'application, la discipline, l'autonomie et l'attention aux filles ; la passivité est souvent attribuée aux élèves des milieux moins favorisés.

Une enquête a été réalisée, en 1983-84, auprès d'une centaine d'instituteurs de CM2 et autant de certifiés en 6^e, sur l'image qu'ils se font de l'autre groupe et sur les rencontres qui ont lieu dans leur secteur afin d'évaluer la distance entre les deux corps (12).

A propos de l'existence d'un "corps enseignant", les professeurs introduisent des distinctions en son sein si bien que la notion de corps s'efface alors que les instituteurs caractérisent les enseignants dans leur ensemble. Quant à se situer dans une partition sociale plus large, les professeurs s'y refusent assez souvent tandis que les instituteurs acceptent plus volontiers. De même, concernant leur fonction, les instituteurs parlent d'"instruction" et de "formation", et les professeurs de "culture" ou de "transmission de connaissances".

2 enseignants sur 5 ignorent les simples caractéristiques socio-économiques de l'autre groupe.

1 enseignant sur 5 connaît à fond les instructions officielles du CM2 et de la 6^e : 3 instituteurs sur 5 déclarent avoir lu celles de 6^e et inversement, 2 professeurs sur 5.

1 enseignant sur 10 a un frère ou une sœur dans l'autre groupe, et 1 enquêté sur 3 déclare entretenir des relations amicales avec l'autre corps.

4 enseignants sur 5 disent connaître de vue un ou plusieurs collègues de l'autre catégorie, mais l'expérience d'échanges de vue sur les contenus étudiés ou la pédagogie employée est beaucoup moins fréquente.

Pour assurer la liaison, les 3/4 des enseignants déclarent participer à une réunion au moins par an (les instituteurs y assistent systématiquement contre 1 professeur sur 3).

L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ EN CLASSES DE CM2 ET DE SIXIÈME

500 séquences d'enseignement d'une trentaine de classes de CM2 puis de 6^e ont été observées dans le but d'identifier le fonctionnement du "contrat didactique" (élèves-maître-savoir) dans cinq disciplines (4).

Dans les cours de français, en CM2 comme en 6^e, on écrit très peu, les échanges sont très nombreux et le rythme s'accélère en 6^e. L'activité dominante y est le repérage et la reconnaissance : cette identification se fait oralement et le couple identification/reproduction est au cœur de la dynamique en classe.

Dans le cours d'histoire-géographie, en CM2 et en 6^e, la forme fondamentale de la transmission des connaissances passe par un jeu extrêmement rapide de questions/réponses. Les activités identifier et reproduire dominent le cours : en CM2, l'activité d'identification est plus fréquente tandis qu'en 6^e, l'acte de reproduire prend de l'importance.

En CM2, la tendance est de clore la séquence sur elle-même et le savoir est en relation avec le sens commun et la vie quotidienne. En 6^e, l'objet du savoir renvoie à un savoir spécifique et se situe dans une continuité avec un rappel constant de l'acquis.

En mathématiques, en CM2 comme en 6^e, on se permet peu de digressions et les notions introduites sont rarement justifiées comme utiles. Le modèle dominant consiste en une suite d'activités d'identification/reproduction, et ce qui doit être identifié puis reproduit et mémorisé est avant tout un ensemble des savoirs élémentaires, de définitions et de règles (et ceci, davantage en 6^e).

La différence la plus importante entre le CM2 et la 6^e est que l'on écrit énormément en 6^e.

Dans le cours d'arts plastiques en CM2, le travail est centré sur la réalisation d'un produit et la séance est découpée en étapes qui correspondent à un guidage vers le résultat. Les notions sont peu ou pas définies et l'élève doit réaliser quelque chose. En 6^e, un système d'identification avec des moments de répétitions s'établit, où "je fais" puis "je constate et je nomme" alternent. Le découpage en étapes et le guidage explicites disparaissent. Le savoir est construit par la fréquence des définitions et de l'appel à l'acquis, la verbalisation et la problématisation. C'est en arts plastiques que la rupture CM2/6^e est la plus importante : on passe d'un enseignement centré sur la technique en CM2 à un enseignement centré sur les notions et les procédures en 6^e, et d'une pratique de fabrication en CM2 à une pratique plus interrogative en 6^e.

Dans le cours de langue vivante en 6^e, la pratique dominante est la méthode audiovisuelle : elle se traduit par un enseignement oral de la langue enseignée, s'appuyant pour la compréhension sur les images illustrant le dialogue étudié, et faisant rarement appel à une activité écrite de la part de l'élève. La répétition est l'activité prépondérante de l'élève constamment sollicité.

Dans 500 séquences d'une heure, l'écrit et l'oral en CM2 et en 6^e ont été étudiés en temps et en nature (4), (13).

Concernant l'écrit en classe, le temps d'écrit s'allonge effectivement en 6^e en français, mathématiques et histoire-géographie. En mathématiques, on écrit davantage qu'en français et c'est en langue vivante qu'on écrit le moins.

Au collège, on accorde une grande importance à la capitalisation des connaissances dans le cahier.

L'entrée au collège ne modifie pas la nature des écrits pratiqués en classe : ce sont essentiellement des exercices d'application brefs ou entrecoupés d'oral.

L'évaluation se fait plus souvent par écrit en 6^e qu'au CM2 de même que les devoirs faits à la maison.

Quant à l'oral en classe, c'est en français qu'il occupe la plus grande place et accapare ainsi l'essentiel du temps.

Quelle que soit la discipline, le nombre d'échanges oraux en classe est extrêmement élevé et le rythme de ces échanges s'accroît du CM2 à la 6^e.

Aux deux niveaux, la nature de l'oral correspond à une série de questions/réponses : à la question de l'enseignant succèdent les réponses immédiates et multiples des élèves. Les enseignants ne retiennent que celles qui leur permettent de mener leur démonstration à son terme dans le temps imparti. De plus, ces échanges portent majoritairement sur le contenu du cours.

Une partie de prise de paroles qualifiée d'"organisationnelle" croît en 6^e : inférieure à 15% dans la plupart des disciplines, elle atteint le tiers des échanges en arts plastiques et souligne ici une rupture réelle entre le CM2 et la 6^e.

Le traitement de l'erreur a été analysé dans 500 séquences d'enseignement (14).

En CM2 comme en 6^e, assez peu d'erreurs sont pointées par l'enseignant mais une fois l'erreur reconnue, celle-ci donne lieu à une correction aboutie. La plupart des corrections s'effectuent très rapidement et rares ont été les traitements élaborés, impliquant une réflexion sur les mécanismes de l'erreur ou un démontage de celle-ci. L'enseignant pointe l'erreur, la commente éventuellement et la corrige rapidement. Les élèves ne sont sollicités que dans un rôle de correction rapide en remplaçant l'erreur par la forme correcte.

La faible utilisation des traitements des erreurs en référence au sens est commune et aux deux niveaux et à chaque discipline. L'erreur n'est pas intégrée dans un schéma de construction du savoir, elle reste une production parasite du savoir, témoin de l'échec de l'apprentissage et donnant lieu à une

nouvelle énonciation de ce savoir. Néanmoins, ce sont, de toutes les disciplines, les mathématiques qui corrigent le plus d'erreurs portant sur un défaut de logique ou de raisonnement (même si ce type de correction reste minoritaire).

Les spécificités disciplinaires s'affirment dans les niveaux de traitements des erreurs au collège.

Suite à ces différents résultats de travaux sur le CM2 et la sixième, considérons dans ce qui suit l'analyse d'entretiens informels réalisés en groupes et individuellement, en mai-juin, auprès d'une centaine d'élèves de quatre classes de CM2 pour connaître leurs perspectives sur leur prochaine entrée au collège (15).

LES CHANGEMENTS GÉNÉRATEURS D'ANXIÉTÉ

Les élèves sont fortement inquiets quand ils envisagent l'entrée au collège comme un déplacement à court terme. Cette anxiété est due au fait qu'ils ignorent les futurs codes en vigueur au collège et le type de collégien qu'ils deviendront d'une part et, à l'inversion de statut (du haut de l'échelle des âges dans l'école primaire vers le bas de celle-ci au collège) d'autre part.

Vu la taille du collège, le nombre d'élèves, le changement de salles et les horaires diversifiés, tous les élèves et davantage les garçons expriment d'emblée la crainte d'une désorientation spatio-temporelle : la peur de se perdre dans le "labyrinthe" des corridors et des salles, d'arriver en retard en cours, "d'oublier ses affaires",...

Quant à la discipline du collège, tous sont unanimes et répètent sans cesse qu'"au collège, c'est plus sévère", mais les discours des garçons sont plus abondants et détaillés. Tous abordent aussi l'aspect bureaucratique de cette discipline : le carnet de correspondance, la conseillère d'éducation et les surveillants (déjà nommés "pion/pionnes") qui leur sont très impopulaires.

Une nouvelle sensation désagréable est ressentie : les élèves vont se déplacer du monde confortable, douillet et accueillant de l'école primaire vers le

monde du collège plus impersonnel, plus dur et bureaucratique.

De même, les élèves appréhendent les contacts avec leurs futurs professeurs car ils pensent que ces derniers sont plus sévères que leurs instituteurs et plus exigeants à propos du travail scolaire : il s'attendent à être traités d'une façon plus distante et pressentent qu'il leur sera difficile de développer des relations personnelles intimes avec eux. Par conséquent, cela les conduit à établir une dichotomie entre instituteurs et professeurs : l'aspect affectif et relationnel est attribué aux instituteurs et le côté enseignement et froideur aux professeurs. En outre, la majorité a esquissé le portrait du professeur idéal qui doit être à la fois gentil mais pas trop, compréhensif, faisant rire les élèves, apprenant bien et répétant à souhait les explications.

A cette anxiété face aux professeurs vient s'ajouter celle concernant le travail scolaire au collège, jugé différent en qualité et en quantité de celui de l'école primaire. En effet, le travail scolaire sera plus difficile, plus élaboré et demandera de la réflexion. Les élèves s'inquiètent particulièrement des contrôles qui seront plus compliqués, les questions demanderont de la réflexion, et apprendre ses leçons ne suffira plus pour les réussir. La notation est également un autre sujet de préoccupation car les fautes compteront davantage de points, ce qui fera baisser leurs notes et leur moyenne. Ils redoutent aussi le rythme de travail plus accéléré du collège. Par conséquent, ils se posent la question de leur futur niveau scolaire et la majorité pense qu'il baissera.

Ces élèves abordent aussi les conditions de réussite au collège. Tous pensent que pour être un bon élève au collège, il faut travailler et fournir des efforts, être attentif en classe et écouter le professeur, faire ses devoirs et apprendre ses leçons. On peut noter qu'ils semblent imprégnés de l'idéologie "méritocratique". De même, pour tous les élèves, le volume de travail à faire à la maison augmente considérablement au collège.

Suite à ces appréhensions concernant le domaine formel du collège, considérons maintenant une autre inquiétude majeure, la confrontation avec les élèves du collège plus âgés. Les récits sur la peur

“des plus grands qui se croient les plus forts et qui se croient tout permis” sont nombreux et redondants. A entendre les élèves, notamment les garçons, aller au collège devient un véritable “cauchemar” car ils vont devenir une proie pour les plus âgés. Les garçons sont d’ailleurs préoccupés par des “bandes” qui vont s’en prendre à eux. Quant aux filles, elles sont davantage soucieuses des agressions psychologiques. A la frayeur de se faire brutaliser ou insulter s’ajoute celle de se faire voler des fournitures scolaires ou des vêtements de “marque”. Cette peur des “plus grands” provient notamment de la future inversion de leur statut. En effet, il existe une hiérarchie dans la culture informelle des élèves, classée selon un principe d’ancienneté et par conséquent, les nouvelles “recrues” sont des cibles légitimes pour la manifestation du statut supérieur. Pour les garçons, cette classification informelle est également basée sur des principes de taille et de force physique. Néanmoins, filles et garçons tentent de se rassurer en énonçant que la première condition nécessaire pour ne pas se trouver en butte aux attaques des plus âgés est la discrétion. Une autre façon de remédier à cette crainte des aînés et d’éviter leurs intimidations consiste à “être entre amis”. Par conséquent, la plus grande hantise de tous est d’être séparés de leurs amis actuels. De plus, l’éventualité de perdre ses amis lorsqu’elle est comprise par les élèves menace de faire tomber les supports de leur identité qui reste alors en balance au vrai sens du terme. Ils prennent donc conscience qu’ils vont devoir établir de nouveaux types de relations avec de nouveaux camarades ; ce qui limite leur vision et de ce fait, renforce l’anxiété due au changement d’amis.

LES CHANGEMENTS CONSIDÉRÉS POSITIVEMENT

Toutefois, toutes les craintes énoncées précédemment sont à insérer à l’intérieur d’une perspective à long terme où les élèves envisagent avec joie une nouvelle identité plus désirable, l’acquisition de compétences accrues et un statut plus élevé.

Tout d’abord, du fait de la complexité et de la variété des matières enseignées au collège, tous les élèves pensent qu’ils deviendront plus instruits, plus intelligents et par conséquent, leur statut se trouvera rehaussé.

A la joie de l’acquisition de nouvelles connaissances s’ajoute celle d’avoir plusieurs enseignants. Ainsi, ils pourront alterner, dans la journée, avec des professeurs avec lesquels ça se passe bien et d’autres avec lesquels ça se passe moins bien. Les élèves, notamment les garçons sont aussi ravis à l’idée que les professeurs absents ne sont pas remplacés.

La diversité de matières, d’horaires et de professeurs conduit les élèves à penser qu’ils auront davantage d’indépendance et de liberté au collège. Effectivement, la grande majorité d’entre eux et surtout les garçons se lancent dans des discours interminables, très embrouillés et très détaillés pour expliquer que les horaires diversifiés et la possibilité d’organiser eux-mêmes leur travail leur donneront davantage d’autonomie et de temps libre.

De même, tous pensent qu’au collège, ils auront moins de contraintes et seront moins surveillés par les adultes. Ils se réjouissent d’avance de cette future liberté due à l’espace, au nombre, à la nouvelle organisation et au statut d’adolescent.

En dépit de la peur initiale de l’inversion de leur statut, garçons et filles sont contents d’aller au collège car ils vont devenir plus “grands” et approcher ainsi du statut plus élevé et tant convoité de jeune. “Moderne” est un qualificatif souvent employé à propos du collège, “le collège c’est plus moderne” : ce qui signifie pour ces derniers qu’ils ont à ce stade le sentiment de se déplacer vers un monde plus mûr. La taille et les équipements du collège, le grand nombre d’adolescents, le mouvement, la pluralité des enseignants et l’aspect disciplinaire de l’enseignement procurent également cette sensation de déplacement vers un monde adulte.

Cependant, d’autres perspectives vécues positivement sont uniquement mentionnées par les filles. On peut l’expliquer par le fait que les filles sont plus matures que les garçons à cet âge. Toutes ressentent un besoin urgent de quitter le monde de l’enfance : elles ont hâte d’entrer au collège et de commencer

une nouvelle vie. Elles sont également pressées d'y aller afin de satisfaire leur curiosité. Bien qu'elles aient énoncé toutes sortes d'appréhensions, toutes sont optimistes et persuadées qu'au collège, "ça se passera bien". Certaines filles plus grandes et plus mûres que les autres pensent que la sixième marque le commencement d'un nouveau type de relations avec les garçons.

De même, elles envisagent avec enthousiasme des changements dans leur vie à l'extérieur du collège. En effet, du fait de leur nouveau statut, elles ne seront plus considérées comme des enfants et par conséquent, elles acquerront davantage de liberté, d'autonomie et de responsabilités, et pourront converser avec des adultes.

POUR CONCLURE...

En premier lieu, nous pouvons émettre que la rupture CM2/Sixième n'est pas aussi problématique qu'on le pense généralement, en ce qui concerne :

- Les performances et comportements scolaires des élèves de CM2 et de 6^e ;
- Les instituteurs et les professeurs ;
- L'enseignement dispensé en classes de CM2 et de 6^e.

Quant aux élèves de CM2, ils semblent bien informés de ce qui se passe au collège et de ce qui les attend, même si leurs perspectives sont parfois ou alarmistes ou enjolivées. Ainsi, lorsqu'ils envisagent l'entrée au collège dans une optique à court terme, ce sont les appréhensions qui dominent. Par contre, quand cette entrée est entrevue dans le long terme ce sont alors les connotations positives du changement qui l'emportent. Les anxiétés sont souvent dues à la méconnaissance des codes existant au collège ainsi qu'à l'inversion du statut tandis que les joies sont relatives au déplacement de ces élèves vers un statut plus élevé et un monde plus adulte. Enfin, notons trois points importants à prendre en compte à propos de l'entrée au collège :

1. La grande hétérogénéité des élèves aux niveaux de l'âge, des résultats scolaires, des milieux socioculturels et de la maturation physiologique ;

2. La quasi-stabilité des performances scolaires en positif comme en négatif entre le CM2 et la fin de l'année de 6^e ;

3. La vision positive du collège qu'ont les élèves : ils le placent sur un piédestal et vivent l'entrée au collège comme une promotion.

Marie-Christine BONTE

Centre Associé au CEREQ
(Centre d'Études
et de Recherches sur les Qualifications)
Département des Sciences
de l'Éducation
Université de Rouen

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) LEGRAND, L. (1983). *Pour un collège démocratique*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. Paris : La Documentation Française.
- (2) Évaluation pédagogique dans les écoles et les collèges : CM2/6^e, *Éducation et Formations*, 3, 1983.
- (3) LE GUEN, M. et LE COLEY, F. (1984). Le passage de l'école au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13, (1), 63-74.
- (4) *Articulation école/collège : les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités* (1987). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; n° 11).
- (5) GUILLAUME, J.-C. et MANESSE, D. (1989). Du CM2 à la 6e : pertes ou profits dans les compétences des élèves. *Dialogues*, 23, 26-27.
- (6) ZAZZO, B. (1982). *Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième*. Paris : PUF. (Croissance de l'enfant. Genèse de l'homme).
- (7) *Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines*. (1986). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; 1986/9).
- (8) AUDIGIER, F. et TRANCART, D. (1989). Les représentations que les élèves ont des disciplines. *Dialogues*, 23, 22-24.
- (9) LEVASSEUR, J. (1986). Les objectifs de savoir et de savoir-faire, en français et en mathématiques, au CM2 : résultats des élèves et attentes des enseignants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, (1), 29-43.

- (10) *Articulation école/collège : étude diagnostique. Analyse des représentations des enseignants de CM2 et de 6^e.* (1985). Paris : INRP.
- (11) COLOMB, J. (1989). L'articulation école-collège : une approche didactique. *Dialogues*, 23, 19-22.
- (12) ISAMBERT-JAMATI, V. (1986). École et collège : quelle distance aujourd'hui entre les enseignants ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, (1), 45-51.
- (13) LUC, C. et MANESSE, D. (1989). Écrit et oral de CM2 et de 6^e. *Dialogues*, 23, 24-26.
- (14) *Articulation école/collège : le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^e.* (1987). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; n° 13).
- (15) BONTE, M.-C. (1999). *Du métier d'écolier au métier de collégien. Approche ethno-sociologique de l'entrée au collège.* Thèse de doctorat (Dir. : J.-C. Forquin). Lille : Les Éditions du Septentrion.

