

Approfondissements et ouvertures

LA SIXIEME... ET LA SUITE...

La «réforme» HABY, qui assigne pour «objectif» à l'école élémentaire : «*préparer les enfants à l'entrée au collège*», plus encore que celle de son illustre prédécesseur FOUCHET, rend nécessaire une prise en compte effective par les maîtres des classes élémentaires de ce qui se fait dans les collèges. Non pour se conformer aux attentes du second degré, mais davantage pour être capable de répondre autrement qu'en termes d'actes de foi à la question que posent de plus en plus souvent, et avec angoisse, les parents :

«Que deviennent les enfants qui ont fait leur scolarité élémentaire en pédagogie Freinet, lorsqu'ils sont au collège ?»

Trois éléments de réponse sont ici apportés, trois types de témoignages bien différents :

- celui d'une mère : *Julie entre en sixième* («Billet du jour») ;
- celui d'une équipe de professeurs d'un collège : *Survivre en sixième* ;
- celui d'anciens élèves d'une classe Freinet.

L'un d'eux surtout vient tempérer une certaine tendance à ne pas toujours examiner lucidement tous les éléments de la réalité, même si par ailleurs, les anciens élèves couvrent d'éloges UN maître FREINET :

- *Comment démêler la part due aux mérites personnels du maître de celle des techniques qu'il emploie ?*
- *Quelle est la responsabilité respective des deux équipes : celle qui envoie et celle qui reçoit les enfants de Villedomer ?*
- *Qu'est-ce qui est à porter au compte du «système» ou à mettre à charge des professeurs dans les difficultés de Julie pour «s'adapter» à la sixième ?*

A chaque lecteur d'essayer de donner SA réponse. Mais notre vœu serait de contribuer à alimenter un débat qui nous concerne tous sur la question : *comment, sans renier les principes essentiels de notre pédagogie, aider au mieux les enfants à passer le cap de l'entrée en sixième, et surtout, comment faire en sorte que ce que nous avons commencé à l'école élémentaire soit poursuivi ?*

LA REDACTION



Survivre en sixième

Cet article est la synthèse

- d'une enquête que j'ai faite à la fin du premier trimestre 76-77 auprès de parents et d'enfants de sixième dans mon C.E.S.,
- de mon vécu de prof dans ces classes (ainsi que celui de parent l'année dernière),
- enfin, d'un débat organisé dans le cadre du stage départemental primaire-second degré.

Au cours de cette discussion qui avait au départ pour but de définir les objectifs prioritaires à atteindre en sixième, il a paru nécessaire avant tout de faire l'inventaire des problèmes que posent ces classes au prof qui s'inspire de Freinet (c'est souvent le mieux qu'on puisse faire dans le secondaire).

Précisons pour éclairer la suite que l'ensemble des profs présents appartient au groupe départemental et qu'ils reçoivent des élèves de classes «non Freinet», que ma situation (et celle d'une autre camarade de mon C.E.S.) est particulière dans la mesure où plus de la moitié des élèves de ma classe de sixième viennent de l'école de Villedomer où ils ont fait toute leur scolarité en pédagogie Freinet. Nous espérons ainsi faciliter autant que faire se peut, la transition entre l'école rurale à trois classes Freinet et le C.E.S. de 800 élèves de type Pailleron).

Voici les principales difficultés que nous avons relevées :

- Un blocage au niveau de l'expression écrite ou orale pour les élèves venant d'un C.M. «Freinet». Les enfants s'impliquent de moins en moins personnellement dans les débats ou dans les textes, l'imaginaire s'appauvrit considérablement. Peut-être s'agit-il d'une réaction de défense, de repliement sur soi face à l'agressivité du milieu C.E.S. (nombre, dépersonnalisation, contrainte, fatigue, angoisse...). C'est un blocage tout à fait différent de celui qu'on constate au niveau 4e/3e avec l'adolescence et qui a d'autres causes. Il y a aussi certainement la déception inévitable qui naît de la comparaison entre la pédagogie Freinet globale au C.M. et la pédagogie Freinet au C.E.S. dans les conditions qu'on connaît au secondaire (et encore dans quelques matières seulement). C'est avec les autres élèves qu'on obtient les meilleurs résultats semble-t-il, au niveau de la motivation, ce qui n'est paradoxal qu'en apparence.

Pour tous les enfants sans distinction de «provenance» :

- Un blocage au niveau de l'écrit en général. Un ras-le-bol de tout ce qui est travail écrit, ras-le-bol qui s'exprime surtout chez nous (où c'est possible), mais qui prend naissance (quand il ne vient pas déjà du primaire) dans les autres cours où l'on fait copier des pages et des pages de «résumés» d'exercices pour avoir la paix. Seuls semble-t-il les travaux écrits de groupe sont bien acceptés dans l'ensemble des classes.

Les activités orales ont donc de loin leur préférence, mais d'une part on ne peut se limiter à cela, d'autre part si les 6e font preuve de beaucoup de spontanéité à cet égard, ça ne va pas sans poser des problèmes aigus de prise de parole car chacun a du mal à écouter les autres. Et ça tourne parfois au «foutoir» ou à une sorte de loi de la jungle où les plus faibles se taisent (de l'usage du droit dictatorial du prof pour rétablir la démocratie quand les autres recours ont échoué).

- Un grand besoin d'un rapport affectif avec l'enseignant (rapport qu'ils avaient parfois au primaire), auquel le prof ne peut répondre en totalité. Ce besoin s'exprime souvent indirectement par une demande d'ordre scolaire : tout ce que fait chacun doit être écouté, vu, lu par le professeur. Ce qui ne manque pas de poser des problèmes au niveau du fonctionnement du groupe-classe et au niveau de la disponibilité du prof qui a des limites étroites dans un C.E.S. : horaire par classe, nombre d'élèves... (De l'utilité de la correspondance pour évacuer le trop-plein de production et d'affectivité.) Il faut bien sûr essayer de répondre à ces besoins mais aussi parallèlement penser à développer l'autonomie des enfants et préparer leur socialisation.

- Demande d'un cadre très strict par les enfants. Certains d'entre nous constatent en effet que les enfants supportent très mal un changement dans ce qui avait été prévu à l'emploi du temps (ou au plan de travail). Certaines classes de 6e refusent

même carrément l'organisation coopérative. Cela s'explique facilement par les difficultés qu'ils ont déjà à s'organiser dans un cadre de travail complexe et nouveau pour eux. La dose d'anxiété, d'angoisse (consciente ou non) est grande chez eux.

D'autre part dans nos classes, le sentiment d'angoisse peut être accentué par le fait que l'implication demandée est plus grande, plus lourde. Je veux dire par là qu'un enfant qui ne travaille pas sera plus culpabilisé parce que son rapport avec nous est plus affectif et que nous le mettons en face de responsabilités comme l'organisation de son travail qu'il n'est peut-être pas capable d'assumer dans ce contexte. On se demande même si la pédagogie Freinet introduite en 6e dans les conditions actuelles n'est pas pour les enfants qui ne la connaissent pas encore un facteur important de trouble dans un premier temps et s'il ne faudrait pas être très prudent en pensant avant tout au besoin de sécurisation des élèves, quitte, pour le prof, à faire des retours en arrière au niveau de la pédagogie (certaines heures à activités fixes chaque semaine par exemple). Pour un nombre d'élèves important en sixième on constate que les problèmes viennent plus de difficultés d'adaptation, d'organisation du travail, que de difficultés proprement scolaires et parfois nous ne leur facilitons pas la tâche.

- Forte agressivité des rapports entre élèves et dans la classe : agressivité inter-individuelle (verbale ou physique) ou agressivité du groupe cristallisée sur un plus faible (pour se rassurer ?). C'est un phénomène important parce qu'il peut arriver à paralyser le travail de toute la classe. On a souvent l'impression que c'est une agressivité qui se trompe d'objet, une agressivité détournée. D'ailleurs, certains frappent soudain sur le voisin sans véritable raison. C'est parfois un jeu où s'exprime le besoin de mouvement normal à cet âge, mais souvent ça paraît être le dévouement inconscient de tout ce qu'ils ne peuvent pas supporter : la station assise durant six ou sept heures, l'attention que chaque prof exige pendant la même période (plus celle demandée par les devoirs), l'angoisse de ne pas réussir (liée à la culpabilisation de ce qu'ils ne peuvent supporter justement mais qu'ils devraient pouvoir d'après les profs, l'administration, la famille) ; l'enquête faite auprès des parents montre l'accroissement de cette angoisse : nervosité, insomnie, prise de tranquillisants ! On peut ajouter à cela la frustration affective, l'anonymat dans un établissement de plusieurs centaines d'élèves, le fait aussi d'être les plus petits et de subir les vexations des plus grands qui défoulent eux aussi leur agressivité à bon compte.

Plusieurs d'entre nous remarquent que certaines activités mettant en jeu le corps semblent un palliatif à cette agressivité. Le théâtre libre dans ces conditions devient vite un théâtre défouloir où l'action est très violente et où la préparation du sketch n'est qu'un prétexte à mouvements chez les élèves très remuants. On constate le pouvoir apaisant des heures de travail manuel situées en dernière heure par exemple alors qu'à l'heure de cours précédente les collègues se plaignaient de leur surexcitation, de leur fatigue (mais une heure dans les conditions que l'on sait dans un C.E.S....). Certains même indiquent le défoulement organisé.

Bien sûr on pourrait discuter longuement du danger de ces solutions de défoulement, surtout si elles s'institutionnalisent (voir les 10 mn d'Haby et ses idées sur l'E.P.S.) dans la mesure où elles permettent de supporter une situation insupportable (au sens fort du mot) pour les enfants.

Mais il ne faudrait pas assimiler la situation de l'écolier à celle du cadre à qui on offre des stages de techniques de relation, de relaxation, de dynamique de groupes pour qu'il supporte mieux son patron, son boulot et ses collègues. L'enfant, l'adolescent qui n'ont pas les moyens de se défendre à l'intérieur du système scolaire sont agressés, parfois gravement atteints dans leur équilibre psychologique, leur personnalité, par ce système. Nous n'avons pas à négliger ce côté défoulement s'il leur permet de supporter sans trop de dommage la «vie» d'un C.E.S. en 1977 ; mais à condition de mener parallèlement avec eux une réflexion sur le pourquoi de leur agressivité, de leur angoisse. Ce qui devrait les conduire à une remise en cause du système avec l'avantage qu'elle part de leur vécu d'enfant, d'adolescent, d'élève.

Notre débat nous a conduit là également puisque notre véritable but n'est pas au fond de préparer en 6e un bon élève de 5e au

sens le plus scolaire du terme ; mais un être épanoui, imaginatif, conscient et autonome. Ce qui nous conduit nous aussi, inévitablement, à partir de notre vécu d'homme et de prof à récuser cette société et son école. Ce qui ne doit pas nous empêcher, nous pédagogues Freinet, d'essayer pour le moment dans les limites de notre faible mesure de limiter les dégâts dont les enfants font les frais.

Devrons-nous encore longtemps en rester aux TECHNIQUES DE SURVIE au second degré ?

Jean-Pierre GODFROI
Villedomer
37110 Château-Renault
(Responsable du module «liaison C.M.2-6e

Discussion avec sept anciens élèves



Discussion enregistrée. Après un début à bâtons rompus, je pose cette question :

M. B. — Qu'est-ce qui a été important pour vous dans ma classe ?

Simone. — Pour moi c'était les exposés. Un prof qui fait sa leçon va te dire ce qui lui semble important ; un gosse, il voit les choses d'une autre façon et, comme les autres posent des questions, on soulève d'autres problèmes, on va chercher plus loin. Dans les autres classes ça m'a manqué. Un prof nous avait demandé si on voulait faire des exposés. J'en avais fait un sur Molière. Je n'ai pas fait : introduction, bibliographie, historique, gna... gna... Je ne dis pas que c'était pas organisé, mais c'était à ma façon, comme je sentais l'auteur, ils disaient pour qui elle se prend ? Moi j'aurais aimé qu'ils me questionnent, qu'on parle, qu'on échange... comme ici...

M. B. — Quand tu parles des exposés, tu penses à ceux que tu présentais ou à ceux que tu écoutais.

Simone. — Aux deux.

M. B. — C'est une question que je me pose. L'exposé qui est très profitable pour celui qui le prépare n'est-il pas à la longue aussi ennuyeux pour les autres que les leçons du prof ?

Simone. — Non, la présentation change, chacun a un point de vue différent, on n'a pas les mêmes intérêts.

Michèle. — Quand un copain fait un exposé, on peut intervenir plus facilement, donner une opinion différente, chercher avec lui.

Mireille. — Ce qui me plaisait dans les exposés, c'était la nouveauté, l'originalité.

Simone. — Au collège ils attendaient certaines réactions. Tu dois ressentir ça et ça, sinon t'a pas compris.

Michèle. — Il faut se situer par rapport à une règle, à une loi. Si tu ressens quelque chose que le prof n'a pas ressenti, ça va plus.

Simone. — Alors là, moi je travaille plus.

Michèle. — Moi si, mais il y avait ce que je pensais et ce que je disais. En 5e j'avais déjà compris et jusqu'au bac j'ai

Mireille, 25 ans, mariée, divorcée. Dans ma classe de 10 à 14 ans, puis 4 ans cours commerciaux, serveuse bar-restaurant, employée à l'hôpital.

Simone, 21 ans, mariée, un enfant. 3 ans dans ma classe, échoue au bac, employée à la Sécurité Sociale.

Sylvie, 22 ans, mariée. 2 ans de P.F., transition, cours commerciaux, employée.

Michèle, 20 ans. 2 ans en P.F., deuxième année de Fac.

Arrivent en cours de discussion :

Marcellou, 16 ans. 2 ans de P.F. en terminale.

Roland, 15 ans. 2 ans de P.F. en 4e, puis technique (2 ans).

Philippe, 13 ans. 2 ans de P.F., en 5e actuellement.

Tous de milieu très modeste ; 2 fils de paysan ; les autres de parents ouvriers, employés au S.M.I.G., niveau Certificat d'Etudes maximum.

fait ça. Je disais au prof ce qu'il attendait et mes idées personnelles je me les gardais si je sentais qu'elles étaient trop anticonformistes.

Mireille. — Dans votre classe je n'ai jamais eu l'impression que vous vouliez nous diriger ; je trouve ça formidable. On avait l'impression que vous vouliez obtenir ce qu'on pensait réellement.

Roland. — On était libre de ne pas être d'accord, on disait ce qu'on pensait.

Michèle. — On se posait pas la question de savoir si c'était bien ou non de dire notre opinion.

Mireille. — C'était spontané.

Michèle. — On se demandait pas si ça se fait, on vivait.

Mireille. — Ce qui me revient à l'esprit tout le temps quand je pense à M. B., à la classe, c'est... l'ambiance... le plaisir formidable de vivre.

Simone. — C'est la seule classe où je venais une demi-heure avant.

Roland. — Et on partait une demi-heure après.

Mireille. — Je dis souvent que j'aimerais revenir dans cette classe.

Michèle. — L'école, après je l'ai vécue comme une contrainte ; ici non, j'y allais naturellement.

Sylvie. — Moi, quand je suis arrivée dans d'autres classes, j'étais perdue, j'avais la bougeotte. Ah, j'étais vachement ouverte, mais ça plaisait guère.

Roland. — La première fois en sixième, on arrive dans la classe, je m'assois ; tout le monde était droit, les bras croisés ; ils attendaient l'ordre du prof. Jamais de ma vie on m'avait dit : « Debout ! Assis ! En rang ! » C'était le baignoire. Ici, oui ! c'était bien !

M. B. — Vous commencez à parler comme les anciens combattants qui parlent de leur service militaire en disant « c'était le bon temps » parce qu'ils ne se souviennent que des bonnes choses. Il faut pas dire que tout était parfait. N'est-ce pas Sylvie ?

Sylvie. — Moi j'ai eu de la peine à m'adapter après. J'avais plus de caractère, de personnalité.

Mireille. — En partie parce qu'ici on avait pu affirmer nos idées, même si elles étaient originales.

Sylvie. — Mais après on était perdus. On savait pas les règles : quand un prof rentrait, il fallait se lever.

M. B. — Si je t'avais menée de façon plus rigide, tu aurais fait mieux ?

Sylvie. — Moi, je me le dis... Des fois je dis à ma mère : si tu m'avais donné plus de coups de pied, j'aurais peut-être mieux réussi... Si on m'avait un peu plus forcée à faire mes devoirs et mes leçons.

Michèle. — On cherche toujours à faire porter la responsabilité de ses échecs sur quelqu'un d'autre. Tu as arrêté ta scolarité parce que tu n'étais pas viscée ? Je crois pas que ce soit la solution.

Sylvie. — Ça dépend des caractères. Moi j'avais besoin d'être viscée. Ce que je reproche, c'est qu'il n'y avait pas assez de choses : français, maths, qui nous entraînaient à travailler comme en 6e. Et puis ce que j'ai toujours regretté, c'est pourquoi je n'ai jamais pu rentrer en 6e. Je suis rentrée en transition alors que j'étais... sûre que je pouvais rentrer. Ça m'a toujours fait mal, parce que j'aurais aimé avoir eu des études... moi. Peut-être qu'après le bac j'aurais ramassé des pommes de terre mais j'aurais aimé continuer mes études. Je n'ai pas pu essayer car je ne suis jamais entrée en 6e.

Roland. — De la transition tu aurais pu passer en 5e.

Sylvie. — Je suis entrée en sténo-dactylo et maintenant je suis secrétaire, mais ça me passionne pas du tout. C'est pas ça que je voulais. (Long silence...)

M. B. — Et toi Michèle, tu n'as pas dit ce qui t'a semblé le plus important dans cette classe.

Michèle. — Moi ? C'est pas une chose précise, c'est... c'est pas la liberté... c'est... le respect de ma personne, ça c'était important. Je m'organisais seule. J'organisais mon travail de la façon qui me convenait, à moi. Et ça je le retrouve en fac maintenant. Il y a des choses faciles, des choses pénibles, il y a des moments où tu te sens plus armé pour faire ça ou ça, mais il n'y a que toi qui peux le savoir et c'est ça qui est important. Ce que j'admire le plus chez M.B., c'est le respect qu'il a pour les enfants. Le respect d'un enfant de dix ans qui a le droit de savoir ce qu'il peut faire. Quant on te fait cette confiance-là à cet âge, tu existes. Mais tu te rends compte ? Pour un enfant, on te respecte, on t'écoute, on te fait confiance ! C'est important ça ! Quand je me suis retrouvée en 6e et en 5e, l'enfant c'était le gamin qui ne raisonnait sur rien. En français c'était une catastrophe, je me payais des zéros. J'aimais le français, écrire, la poésie. Je savais qu'un jour j'y arriverais. En 3e, je me suis mise à lire, par plaisir, en 3e ! J'avais jamais lu hein ! même ici ; je lisais pas, bon, c'était pas important pour moi, j'aimais mieux aller à la pêche. A quinze ans je me suis mise à lire, lire, j'ai comblé mes lacunes. Seize ans c'était mon âge pour la littérature, à douze ans j'en avais rien à foutre.

M. B. — Tu as eu la chance de bénéficier de circonstances qui ont fait que ce « retard scolaire » ne soit pas un échec total. Mais Sylvie, elle, n'a plus trouvé de passerelle pour revenir.

Simone. — Pour moi, le plus qui m'a frappé dans les classes suivantes, c'est le comportement des élèves. Quand le prof sortait par exemple, c'était frappant. Au lycée, les jeunes de seize ans se comportaient comme des irresponsables.

Roland. — Ici M. B. pouvait sortir, souvent on s'en apercevait pas.

Mireille. — C'est très décevant de voir le comportement des élèves quand le prof a le dos tourné. L'obéissance est artificielle et hypocrite.

Michèle. — C'est là que tu vois l'échec de l'école, elle n'a rien apporté au gamin comme autonomie, personnalité, quand le chef n'est plus là, tout s'écroule.

Mireille. — Et ça se retrouve dans la vie.

M. B. — Mais ça ne vient pas du jour au lendemain cette autonomie. Bien sûr il m'est arrivé d'être absent des journées entières et ça se passait très bien, mais vous vous souvenez comment vous êtes arrivés à ça ?

Michèle. — Pour moi, j'ai été élevée par ma mère dans ce climat de confiance, j'étais à mon aise. Mais le milieu familial ça peut être aussi « quand le chat n'est pas là... ».

Mireille. — Nous on trouvait ça normal, mais on allait à l'école jusqu'à quatorze ans, alors peut-être les anciens raisonnaient les plus jeunes. Parfois il y avait des difficultés, on expliquait. Quand on est enfant, on aime ce qui est juste et on peut comprendre. M. B. est juste, plus que la moyenne et il essayait de faire comprendre pourquoi tu ne pouvais pas faire n'importe quoi. Par exemple : Hélène, elle était des fois un peu... impolie. Jamais je l'ai vu l'engueuler comme il aurait pu le faire. Mais il lui expliquait. Je suis sûre qu'après elle s'est dit que c'est lui qui avait raison. On s'en aperçoit chacun à son niveau que c'est M. B. qui a raison, chacun à son âge. Et quand on peut le comprendre suffisamment jeune, ce respect des autres et de toi c'est formidable. Cette école, elle m'a donné un équilibre. Pour moi un cancre, c'est celui qui n'ose pas dire ou faire ce qu'il pense ou ce qu'il veut.

Michèle. — Avant de rentrer dans cette classe j'étais frustrée, agressive, ici j'étais active, pas frustrée.

Sylvie. — Moi, avant je marchais bien, question étude. C'était à coups de règle sur les doigts mais je marchais bien, c'est ce qui m'a déçue dans cette classe.

Mireille. — Chez toi, faire avec plaisir c'était un peu... pas bien.

Sylvie. — Mais non, les dictées et les problèmes, je les faisais mais après c'était plus décontracté et si je pouvais faire poterie...

M. B. — Tu me demandais plus de devoirs mais si je te les donnais, tu disais que c'était injuste car tu aurais voulu que ce soit toute la classe qui les fasse.

Michèle. — C'est parce que pour elle, c'était trop tard. A dix ans c'est trop tard. Un gosse, sa personnalité est déjà établie. Toute sa vie, avec ses parents et ses instits de la maternelle au C.E.2 il a joué au chat et à la souris. Tout d'un coup il faut devenir tout ça : maître de soi, autonome, responsable, le gamin il comprend plus. Et si les familles détruisent la confiance que le gamin commence à avoir en lui.

Sylvie. — Ça lui demande un effort terrible, ou alors il croit qu'il est mauvais, s'il n'y arrive pas, il se dit, c'est ma faute. Dans les autres classes, l'école c'est le travail, chez M. B., l'école c'est la détente.

Mireille. — Ça dépend de ce que tu veux dire ; c'est là où j'ai pris le goût du travail, j'essayais de faire le maximum, c'est ça qui me plaisait.

Simone. — Moi je me souviens, j'avais fini tout le programme de maths et M. B. m'avait fait des bandes sur le programme des années suivantes. J'aimais ça, je les emportais à la maison.

Roland. — Moi ce que j'aimais c'était écrire des poèmes, des chansons, des textes, tout. En 6e je faisais la rédaction de la prof, mais j'écrivais toujours un poème derrière. C'était sur l'amour comme toujours.

M. B. — Qu'est-ce que tu penses maintenant de tes poèmes d'alors ? Qu'est-ce que ça veut dire quand un enfant de dix ans fait des poèmes sur l'amour ?

Roland. — C'est ce qu'il ressent et ce qu'il a envie de dire. Sûr que si j'avais été mené à coups de règle j'aurais pas écrit des poèmes sur l'amour.

Marcellou. — Moi ce dont je me souviens le plus, c'est de l'importance que vous accordiez au travail manuel. C'est la seule classe où j'ai pu faire du vrai travail manuel. A dix-douze ans c'est ça qu'on aime le plus.

Philippe. — Et ça t'empêche pas de passer le bac. Mais moi c'était le sport et les maths, mais aussi de dire ce qu'on pense. Cette année, sur 33 élèves, les 2 responsables de classe sont de Saint-Blaise. On est décontracté, on ose parler aux profs...

Roland. — Moi aussi, dès la 6e, j'ai été responsable de classe.

Mireille. — Moi, quand j'étais aux cours commerciaux, j'ai été délégué au conseil d'administration du C.E.S. pendant les quatre années. Le directeur m'a demandé : « Tu viens pas de Saint-Blaise, toi ? J'y ai dit oui. — Ah ! ça m'étonne pas. »

Michèle. — L'école elle forme pas des hommes, il faut obéir sans discuter et apprendre des choses sans comprendre à quoi ça sert, même si tu n'en as pas envie. Le gosse on le prend pour qui ? Et on voudrait qu'à dix-huit ans il soit un adulte, responsable épanoui et tout et tout...

Roland. — Et non, on veut pas, justement.