

LE PASSAGE CM2-6^{EME} : UNE ETAPE MARQUEE PAR LE GENRE ?

Gaëlle Espinosa, Stéphanie Rubi

Université Nancy 2
Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC -
EA2310)
3 Place Godefroi de Bouillon - BP 3397
54015 Nancy Cedex - France
gaelle.espinosa@univ-nancy2.fr
stefrubi@gmail.com

Mots-clés : expérience scolaire, passage CM2-6^{ème}, genre

Résumé. Aujourd'hui, le collège accueille la quasi-totalité d'une classe d'âge, mais le passage de la classe de CM2 à la classe de 6^{ème} constitue une transition importante. Ces deux espaces scolaires sont-ils marqués de pratiques sexuées différenciées dans la manière de vivre cette transition ? L'examen de la littérature traitant de cette transition révèle le manque de recherches appréhendant cette étape du point de vue du genre. Cette expérience est-elle sexuée et/ou genrée ? Nous déclinons la notion d'expérience au travers de plusieurs thématiques : affectivité, appréhension du monde, incluant les pratiques socio-spatiales et les repères spatio-temporels, sociabilité et socialisation juvénile afin d'examiner les rapports sociaux de sexe inscrits dans ces espaces scolaires, rôles sociaux de sexe, rapport au(x) temps. Notre posture de recherche est résolument ancrée dans une socio-anthropologie de l'enfant, considérant ces acteurs comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience scolaire et d'y réfléchir. Nous avons inscrit la recherche dans un paradigme compréhensif, dont la méthodologie qualitative utilisée est essentiellement constituée d'entretiens de recherche réalisés auprès des élèves, assortis d'observations directes. Le passage CM2-6^{ème} ne nous semble que partiellement marqué par le genre. Nous dégageons actuellement 4 lignes d'analyse.

1. Cadre théorique & problématique

Aujourd'hui, le collège accueille la quasi-totalité d'une classe d'âge, mais le passage de la classe de cours moyen deuxième année à la classe de sixième constitue une transition importante. Ces deux espaces scolaires sont-ils marqués de pratiques sexuées différenciées dans la manière de vivre cette transition ? La transition CM2-6^{ème} peut être caractérisée comme un moment charnière, contextualisé institutionnellement, mais que l'élève, en grande partie, assume seul. Nos analyses des textes institutionnels relatifs à la liaison CM2-6^{ème} révèlent, en effet, un intérêt réel des politiques pour cette question, mais il existe une véritable difficulté de mise en œuvre des préconisations officielles sur le terrain. Il en va de même des résultats de nos analyses concernant les textes officiels traitant de la question filles-garçons à l'école. Selon Cousin et Felouzis (2002), le collège représente une double rupture pour les élèves, tant personnelle que scolaire, les amenant à apprendre leur nouveau métier de collégien. Au sein de ce processus transitoire, notre intérêt se tourne vers l'étude de l'expérience de l'élève. L'examen de la littérature traitant de cette transition révèle le manque de recherches appréhendant cette étape du point de vue du genre. Cette expérience est-elle sexuée ? Est-elle marquée par le genre ? Nous déclinons la notion d'expérience (Dubet, 1994 ; Perrenoud, 1994) au travers de plusieurs thématiques dont celles :

- D'affectivité (Lafortune et Saint-Pierre, 1998),
- D'appréhension du monde, incluant les pratiques socio-spatiales (Lieber, 2008), et les repères spatio-temporels,

- De sociabilité et de socialisation juvénile afin d'examiner les rapports sociaux de sexe inscrits dans ces espaces scolaires (Sirota, 1988), les rôles sociaux de sexe (Marro, 1999, 2002, 2009),
- De rapport au(x) temps (Elias, 1997).

Ce moment qualifié de charnière met en jeu une pluralité de nouvelles normes. Nous examinons ce que les collégiennes et les collégiens disent, vivent et montrent des normes scolaires (Debarbieux, 1999, 2008 ; Prairat, 2003), des normes de comportement (Goffman, 1979), et des normes sexuées (Lowy, 2006). Notre ambition est d'examiner comment le passage en 6^{ème} peut être défini comme un événement (Bensa et Fassin, 2002) qui présente les étapes de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation (Coulon, 1997). Nous étudions tout particulièrement les distinctions sexuées s'opérant dans la subjectivation de cette transition, mais aussi la manière dont cette étape nourrit des reconfigurations du genre.

2. Présentation du corpus

2.1 Textes officiels

Nous avons recensé 31 textes institutionnels relatifs à la liaison CM2-6^{ème} depuis 1974 et 44 textes relatifs à la question filles-garçons dans l'institution scolaire depuis 1994. Le premier texte important apparaîtrait donc en 1974 en ce qui concerne la liaison CM2-6^{ème} et en 1994 en ce qui concerne la question filles-garçons dans l'institution scolaire. Notons enfin que nous pensons que ces recensements ne sont pas exhaustifs.

2.2 Observations, entretiens, dessins, questionnaire et agendas

Les deux écoles élémentaires et le collège (que nous appelons ici le collège Macé) constituant notre terrain de recherche ont été choisis en raison de la diversité sociale des élèves accueillis. Les deux écoles comme le collège recrutent leurs élèves à la fois dans un quartier populaire, dans une zone pavillonnaire et dans des rues du centre d'une ville située à la périphérie de Nancy. Ce ne sont donc ni des lieux d'enseignement à problèmes particuliers ni des établissements favorisés, ce sont des établissements socialement « moyens ».

Notre recueil de données sur le terrain s'est déroulé en 4 phases successives :

Mai et juin 2009 (1^{ère} phase) – Nous avons réalisé des observations directes de type ethnographique dans 4 classes de CM2, réparties dans 2 écoles élémentaires, à différents moments (2 demi-journées de classe, journées portes ouvertes et de liaison CM2-6^{ème} dans le collège Macé accueillant l'année suivante les CM2 observés). Ces observations ont donné lieu à la rédaction de journaux de terrain consignants les notes de chacun des observateurs (2 à 3 par classe, soit 5 à 6 chercheurs par école). Suite à la journée de liaison CM2-6^{ème}, nous avons réalisé un entretien collectif pour chaque classe et des entretiens individuels auprès de certains élèves de CM2 se destinant au collège Macé. Le choix des élèves rencontrés a été opéré à partir de profils d'élèves prédéfinis identifiant la place de chacun dans la dynamique du groupe classe (soit 4 entretiens collectifs et 24 entretiens individuels). A la fin de chaque entretien individuel, il était demandé à l'élève de réaliser un dessin dont la consigne était : Dessine « le passage en 6^{ème} ». Se sont ajoutés des entretiens individuels auprès des enseignantes de ces 4 classes de CM2.

Septembre 2009 (2^{ème} phase) – Au sein du collège Macé, nous avons distribué un court questionnaire, le premier jour de la rentrée, auprès de tous les élèves des trois classes de 6^{ème}. La semaine suivante, nous avons procédé à des observations directes de type ethnographique auprès des 3 classes de 6^{ème}, lors de deux demi-journées (2 à 3 chercheurs par classe). Nous avons ensuite mené des entretiens individuels auprès de 19 des 25 élèves rencontrés auparavant en CM2. A l'issue de ces entretiens, nous leur avons de nouveau demandé de dessiner « le passage en 6^{ème} ».

en réutilisant la même consigne que celle donnée en CM2. Au cours du premier mois de 6^{ème}, nous avons distribué à chacun des élèves de notre échantillon, des « agendas » hebdomadaires qu'ils avaient quotidiennement à renseigner (63 agendas rendus sur 76 distribués).

Mars 2010 (3^{ème} phase) – Nous avons effectué au cours de la première quinzaine de mars des entretiens individuels auprès des 19 élèves constituant la cohorte de suivi.

Juin 2010 (4^{ème} phase) – Nous avons réalisé des entretiens individuels auprès des professeurs principaux des 3 classes de 6^{ème}, ainsi qu'auprès des 19 élèves. A la fin des rencontres individuelles avec les élèves, nous leur avons demandé de raconter ce qu'ils dessineraient pour illustrer « leur passage en 6^{ème} » s'ils avaient à le dessiner, et nous leur proposerons de commenter les dessins précédemment réalisés en juin et en septembre 2009.

3. Explication de la méthodologie de recherche

Afin d'appréhender le passage de la classe de CM2 à celle de 6^{ème}, dont nous avons fait l'hypothèse que cela constituait un moment charnière de l'expérience scolaire des élèves (de rupture ou de continuité), il nous a semblé opportun d'observer un échantillon d'élèves vivant ce passage. Il était donc cohérent de les rencontrer avant leur entrée en 6^{ème} et de les suivre tout au long de leur première année de collège. En outre, le fait de rencontrer les élèves lors de leur fin de scolarité élémentaire a permis d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et les chercheurs, qui a probablement contribué à la richesse des observations et des entretiens réalisés au cours de la 6^{ème}. Notre posture de recherche est résolument ancrée dans une socio-anthropologie de l'enfant, considérant ces acteurs comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience scolaire et d'y réfléchir (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande et Rayou, 2006). De fait, nous avons inscrit la recherche dans un paradigme compréhensif, dont la méthodologie qualitative utilisée est essentiellement constituée d'entretiens de recherche réalisés auprès des élèves, assortis d'observations directes. Cependant, nous avons fait le choix de recourir à la triangulation des chercheurs, des sources et des méthodes de recueil et d'analyse afin de démultiplier les angles d'approche de notre objet de recherche et ainsi d'affiner notre analyse. A ce titre, l'étude des textes institutionnels est incontournable pour comprendre comment s'insère l'expérience individuelle de l'élève dans un contexte marqué par des politiques éducatives et des directives institutionnelles. Malgré la consigne de départ qui était « dessine le passage en 6^{ème} », les dessins offrent un espace dans lequel les élèves ont la possibilité de laisser libre cours à leur imagination et complètent des éléments recueillis lors des entretiens. Le questionnaire court et accessible, récolte les ressentis et premières impressions des élèves le jour de la rentrée en 6^{ème}. Les questions sont soit fermées à échelle, soit demandent à l'élève d'évoquer au moyen d'un seul mot la journée, et les autres acteurs de cette journée (filles, garçons, professeurs). Une seule question, la dernière, est ouverte. De fait, malgré le caractère quantitatif inhérent au questionnaire, dans le cadre que nous avons défini ici, cet outil est un moyen de recueillir des perceptions des élèves sur leur expérience scolaire, ces perceptions étant éminemment importantes le premier jour du secondaire (Delalande, 2007). Enfin, les agendas étaient un moyen de suivre à distance les élèves lors de leur premier mois de scolarisation au collège. Nous avons tenté d'éviter les formes scolaire ou sexuée du support écrit, au profit d'une forme ludique. Cet outil visait plus particulièrement la collecte d'informations relatives aux ressentis individuels, aux aspects relationnels, aux supports culturels nourrissant les sociabilités juvéniles.

4. Présentation des résultats

Le passage CM2-6^{ème} ne nous semble que partiellement marqué par le genre. Nous dégageons actuellement 4 lignes d'analyse.

4.1 Première ligne d'analyse : question filles-garçons, textes officiels et pratiques réelles

Dans un premier temps, nous constatons que le hiatus entre textes institutionnels et pratiques réelles est particulièrement présent du côté des recommandations relatives à la question filles-garçons.

Les textes institutionnels traitant de la question filles-garçons à l'école sont, dans leur grande majorité, très généraux. Parmi les 44 textes que nous avons recensés, certains sont cependant plus précis, plus indicatifs d'actions à mener, dans leurs grandes lignes toutefois. Les textes prescriptifs sont rares : un seulement sur les 44 recensés ces 20 dernières années (texte intitulé « Défendre l'égalité filles-garçons à l'école » datant de juin 2007).

Ces textes semblent avoir été écrits dans deux buts au moins.

Dans un but de constat tout d'abord : constat de disparités, d'inégalités « de traitement » entre filles et garçons au sein du système éducatif français. Disparités et inégalités par rapport à :

- Leurs orientations scolaires,
- Leur insertion professionnelle (en lien avec l'orientation scolaire),
- Leur réussite scolaire,
- L'estime d'eux-mêmes (en lien avec la réussite scolaire),
- Leurs attitudes à l'égard de la vie en société,
- Ou encore leur éducation à la sexualité (éducation à la sexualité ou violences sexuelles).

Le but de ces textes semble alors de permettre une prise de conscience, par les acteurs du système éducatif, des disparités, des inégalités « de traitement » entre filles et garçons au sein du système éducatif, telle une sensibilisation sur la question.

Dans un but de changement ensuite : partant de ce constat, de cette prise de conscience, de cette sensibilisation, la recherche semble être celle du changement des mentalités et des « façons de faire » des acteurs du système éducatif français.

Les textes institutionnels traitant de la liaison CM2-6^{ème} se révèlent pragmatiques, voire prescriptifs. Notons cependant que la prise en charge de la liaison CM2-6^{ème} par les acteurs du système éducatif, ainsi qu'une réflexion individuelle et collective par ces acteurs autour de cette prise en charge, se jouent principalement autour des disciplines et des contenus d'enseignement et non autour, par exemple, de l'expérience des élèves, de leur vécu et appréhension de la classe de 6^{ème}. Nous reviendrons sur cette question dans le point suivant de notre travail (cf. point « 5 Discussion : questions vives et points aveugles »). Ainsi, si les textes institutionnels traitant de la question filles-garçons à l'école sont, dans leur grande majorité, très généraux, les textes institutionnels traitant de la liaison CM2-6^{ème} sont, quant à eux, bien plus pragmatiques. De fait, la prise en compte, dans les pratiques, des textes institutionnels traitant de la liaison CM2-6^{ème} semble plus facile pour les acteurs du système éducatif que la prise en compte, dans les pratiques, des textes institutionnels traitant de la question filles-garçons dans l'institution scolaire. En effet, si la prise en charge de la liaison CM2-6^{ème} par les acteurs du système éducatif, ainsi qu'une réflexion individuelle et collective autour de cette prise en charge, semblent réelle et effective, la prise en compte de la question fille-garçon à l'école n'apparaît, au quotidien, que timidement, occasionnellement.

Il est intéressant de noter que, dans les classes de 6^{ème} dans lesquelles nous avons fait nos observations, la question filles-garçons apparaît essentiellement dans la gestion géographique des places assises de ces derniers. Cette gestion montre, notamment, la difficulté de la prise en charge de la question fille-garçon dans l'institution scolaire. Sur les 9 ou 10 professeurs (en fonction de l'option multisports que certains élèves ont pris ou pas) que les élèves ont en classe de 6^{ème}, seuls 2 demandent aux élèves de choisir, dans la salle de classe, une place assise les positionnant à côté d'un-e élève de l'autre sexe, constituant ainsi, à chaque bureau, des paires mixtes. Dans les entretiens individuels menés auprès d'élèves de 6^{ème}, ces derniers se plaignent de ces demandes enseignantes : les élèves voudraient en effet pouvoir choisir à côté de qui ils-elles s'assoient, et

bien sûr, ce choix se porte unanimement vers un-e copain-ine de même sexe. Lorsque l'on questionne les élèves sur les raisons, selon eux-elles, d'une telle demande enseignante, les élèves répondent unanimement que c'est pour des questions de bavardages : être assis à côté d'un-e élève qui n'est pas de son sexe et que l'on n'aurait donc pas, de prime abord, choisi-e réduit les envies de bavarder et chahuter, et permettrait ainsi à l'enseignant d'obtenir calme, silence et ambiance de travail sans grande difficulté. A travers cet exemple, la prise en charge de la question filles-garçons en salle de classe par certains professeurs (mais est-ce bien cela ? Car ces professeurs ont bien du mal à expliquer les raisons d'une telle demande à leurs élèves...) se pose, pour les élèves, comme une demande enseignante telle une sanction qui empêche : de faire le choix de celui-celle à côté de qui on voudrait être assis-e ; de bavarder, de chahuter, c'est-à-dire de s'amuser ou de rigoler un peu.

4.2 Deuxième ligne d'analyse : expérience scolaire, genre et clivage

Dans un deuxième temps, nous examinons comment le genre clive certaines des thématiques définissant l'expérience scolaire (sociabilité et socialisation juvénile notamment).

Nos observations montrent que filles et garçons jouent et discutent ensemble bien plus souvent dans les cours de récréation des écoles élémentaires que dans celle du collège. Les entretiens nous ont permis de confirmer ces observations et de questionner les élèves pour comprendre cette scission. Il semble que l'entrée au collège génère une recomposition des places de chacun-e dans les activités ludiques mises en œuvre dans les temps scolaires interstitiels, dans les réseaux sociaux des élèves et dans les supports aux sociabilités. A l'entrée en 6^{ème}, les élèves racontent qu'ils ne jouent plus comme à l'école élémentaire : d'une part, ils disent unanimement ne plus jouer mais discuter, d'autre part, s'ils avouent jouer encore quelquefois, ils ne jouent plus aux mêmes jeux ou ne jouent qu'exceptionnellement aux jeux qu'ils pratiquaient en CM2 (loup famille par exemple). Les explications avancées par les élèves à ces nouveaux comportements sont de deux ordres :

- Pour certains, c'est le sentiment d'avoir changé, de ne plus avoir de façon générale les mêmes goûts et envies, qui domine, ainsi les goûts et envies de ces élèves dans leurs rapports à l'autre évoluent, cela ayant alors une incidence sur les jeux pratiqués avec l'autre mais aussi sur le choix sexué de cet autre : les filles préférant se retrouver entre filles et les garçons entre garçons, aux goûts et envies proches ;
- Pour d'autres élèves, l'explication tiendrait au fait qu'ils adoptent un comportement leur évitant de se faire railler par leurs pairs ou par les plus grands : on change ainsi de jeux pour éviter moqueries et railleries (éviter d'être traité de « petits », de « bébé »), mais on change aussi de partenaires de jeux, préférant des partenaires de même sexe, pour éviter encore moqueries et railleries (éviter d'être dit « amoureux » de la fille avec laquelle on joue si l'on est un garçon ou « amoureuse » du garçon avec lequel on joue si l'on est une fille).

Nous pouvons également penser que les élèves nouvellement entrés en classe de 6^{ème} ne sont plus, en cour de récréation au collège, dans des positions de force vis-à-vis des appropriations spatiales. En effet, leur nouveau statut social de « petits du collège » les circonscrit à des espaces limités (sous le préau, sur un banc, dans une des cages du terrain de hand-ball par exemple) qui ne leur permettraient pas de poursuivre leurs pratiques de jeux. Ce nouveau statut de « petit » s'inscrit en outre dans cette situation d'étrangeté propre à la découverte d'un nouveau lieu. Cette situation d'étrangeté qu'ils doivent transformer en affiliation les conduit à modifier les liens entretenus avec l'autre sexe, l'entrée en collège correspondant en effet, pour la plupart des élèves, à une situation périlleuse les positionnant en insécurité personnelle. Les élèves se tournent alors vers leur réseau social, amical, réseau intrasexe, avant de pouvoir se tourner à nouveau vers l'autre sexe. Il s'agit alors d'un repli homolatique, préalable à la composition d'une mixité relationnelle (Moulin, 2005).

Par ailleurs, les élèves expliquent qu'ils ont subi des modifications de leurs réseaux amicaux lors de l'entrée en 6^{ème}. Ils sont ainsi nombreux à ne pas retrouver dans leur classe de 6^{ème} leurs meilleur-e-s ami-e-s de CM2. Face à ces modifications, ils/elles opèrent des recompositions et des renégociations des places de chacun-e au sein des sociabilités juvéniles. Ils disent prioriser les

relations intrasexe pour recomposer leurs groupes des pairs. Cette recombinaison semble s'opérationnaliser par une mise à distance de l'autre sexe tant dans les actes que dans les discours distinctifs.

4.3 Troisième ligne d'analyse : événement, continuité, discontinuité

4.3.1 Le passage en 6^{ème} : un événement

Dans un troisième temps, nous examinons comment les élèves positionnent ce passage dans leur biographie. Le verbalisent-ils (elles) comme une transition inscrite dans une continuité ou comme une rupture marquant une discontinuité ? À l'analyse des discours des élèves, le genre n'apparaît comme *opérateur* qu'à la marge, alors que l'expérience du « devenir grand » est un élément plus saillant dans l'appréhension de ce passage en tant que continuité ou discontinuité.

L'institution, l'entourage familial, les anciens élèves, les enseignants de l'école et du collège font de l'entrée au collège un événement au sens de Gilles Deleuze (1969) : « L'événement, ce n'est pas qu'il se passe quelque chose, quelque important que soit ce fait, mais plutôt que quelque chose se passe – un devenir. On n'est pas, comme pour l'accident, dans l'ordre des faits, mais des « incorporels ». Au-delà de l'entrée à proprement parler au collège, l'entourage de l'enfant, lui signifie que ce passage constitue dans sa trajectoire biographique une étape intégrative du grandir. C'est en cela que ce passage devient un événement, par nature idéal, ritualisant une scansion biographique. Cette ritualisation s'accompagne d'un panel de processus normatifs contenant, modelant voire modifiant les comportements des nouveaux collégiens.

L'entourage familial (ou institutionnel) tend à constituer l'entrée en 6^{ème} comme une rupture d'intelligibilité entre deux mondes (école VS collège ; élémentaire VS secondaire), entre deux temporalités. Nous comprenons cette rupture d'intelligibilité comme une ligne de partage dessinant deux mondes constitués par les deux structures scolaires et auxquels sont associés des pratiques, des vécus, des expériences scolaires caractéristiques. Nous reprenons ainsi les propos d'Alban Bensa et Eric Fassin (2002) annonçant que « la discontinuité de l'événement ne saurait se penser comme éruption, ni comme explosion, mais plutôt comme rupture ou mutation. Le présent de l'événement n'existe que comme ligne de partage entre deux mondes, mutuellement inintelligibles ».

Ainsi, les élèves disent de ce passage que c'est un événement, le vivent comme un événement, partagé avec l'entourage notamment lors de l'achat de la tenue de rentrée ou lors des stratégies familiales qui se développent pour aider l'élève dans son organisation scolaire. Les élèves anticipent aussi un certain nombre de changements (spatiaux et temporels, de caractère, anticipation de nouvelles attentes scolaires). Cette notion de changement est très prégnante et récurrente dans les propos des élèves, et tend à renforcer un sentiment partagé qui sépare les deux structures scolaires dans deux mondes mutuellement inintelligibles. Or, à l'examen des dessins réalisés, nous constatons la fréquence de ceux figurant ce passage en positionnant les deux structures scolaires de part et d'autre de la feuille de dessin. Dans l'entre-deux des deux bâtis, plusieurs élèves s'auto-représentent marquant conjointement la dynamique du passage mais aussi la scission entre l'école et le collège. Ces dessins trouvent un écho dans les propos de la majorité des élèves qui distinguent les deux structures scolaires et les pratiques s'y déroulant de façon marquée.

Ci-dessous, le dessin de Chipie (juin 2010) illustre cet entre-deux, il est représentatif du corpus de dessin figurant et séparant les deux structures scolaires.

différences de points de vue? Sont-elles sexuées? Sont-elles en lien avec un rapport aux savoirs et à l'école particulier? Sont-elles caractéristiques d'un certain niveau scolaire? Le genre, ici défini comme un système hiérarchique de normes de sexe qui les légitime en naturalisant les inégalités de sexe (Marro, 2010) est-il un *opérateur* hiérarchisant les ressentis associés à ce passage et la manière de les communiquer? Chacha affirme lors de la dernière rencontre que cette entrée en 6^{ème} constitue un événement et qu'il a impliqué de nombreux changements. Cependant, elle insiste sur le fait que ces changements sont afférents au fonctionnement de la structure institutionnelle (multiplicité des enseignants, emplois du temps modulables, nouvelles disciplines, etc.) mais elle nie tout changement dans son comportement ou en elle-même. Et, à la question lui demandant si elle définit ce passage comme une cassure ou comme une continuité, elle choisit résolument de ne pas associer l'entrée au collège à une césure. A contrario, pour Chipie, le passage en 6^{ème} est véritablement un événement créant une rupture. Lors de cette dernière entrevue, elle dit à plusieurs reprises qu'elle est « devenue une femme » lors de cette année scolaire. Or, ce changement physiologique est aussi un changement de soi, et un changement dans la manière de s'appréhender dans les relations sociales. L'apparition des premières menstrues et les changements qu'elle y associe ont une forte incidence sur son expérience scolaire faisant de ce passage une césure dans sa trajectoire. Malika/Leila, « bonne élève » se situant dans les trois premiers de la classe quelle que soit la discipline, raconte lors de la dernière rencontre cette première année au collège en insistant sur son changement de caractère. Elle dit qu'elle est devenue plus « brutale » qu'elle « règle » à présent elle-même ses conflits et ne fait plus appel aux adultes pour le faire. Le passage est pour elle une rupture. Théo qui est dans sa classe et qui se dit « le premier des garçons et le troisième de la classe » témoigne lors de l'entretien de juin 2010 d'un fort repli homolatique lors de cette année scolaire qui transparaît particulièrement au travers des activités réalisées lors des interstices temporelles (ping-pong et discussions autour des jeux vidéos). Pour lui, l'entrée en 6^{ème} n'est pas synonyme de cassure et il préfère insérer ce passage dans une continuité. Rhoof qui est le seul élève des trois classes de 6^{ème} à redoubler et Messi qui présente aussi quelques difficultés scolaires, témoignent eux aussi, dans les récits qu'ils font de l'année passée dans le collège, d'une scission se marquant progressivement vis-à-vis des filles, ou du moins de certaines filles, parfois étiquetées comme « rapporteuses » (Rhoof parlant de Léa, juin 2010). L'un et l'autre voient cette entrée dans le secondaire comme un événement dans la continuité et non dans la discontinuité. Rhoof souligne par ailleurs lors des différents entretiens, qu'il se désigne comme enfant et refuse de se désigner comme adolescent. Pour lui, les adolescents « font les beaux », se révoltent « contre leurs parents » et « répondent aux profs ». Même s'il reconnaît que lui-même « répond parfois aux profs », il semble rejeter vivement quelques modifications que ce soit qui pourrait révéler une étape intégrative du devenir grand. Enfin, Shikamaru trouve que « ça change beaucoup de la primaire... ça change la conscience... on est face à soi-même ». Il vit cette entrée comme un événement marquant une cassure. Le dernier dessin qu'il réalise pour figurer le passage en 6^{ème} est très significatif de la manière avec laquelle il appréhende cette année. Sur le dessin ne figurent ni bâtiment, ni élèves, ni enseignants, il représente sur une ligne fictive sur le haut de la feuille de dessin ses changements corporels, et son cerveau qui grossit progressivement est représenté sur une deuxième ligne fictive en dessous. Shikamaru lit cette entrée en 6^{ème} au travers de sa propre personne et du devenir grand : l'expérience scolaire est subjective et non plus intégrative.

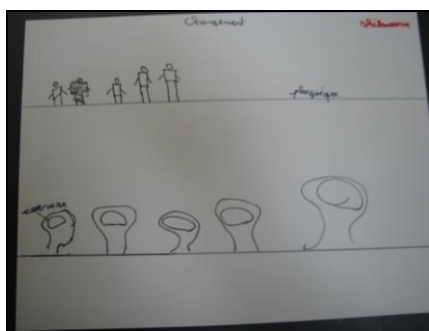


Figure 3 : Dessin de Shikamaru (fin de 6^{ème}, juin 2010)

Ainsi, les différences de perception du passage en 6^{ème} l'assimilant à une continuité ou à une discontinuité ne semblent pas être sexuées. Elles ne relèvent vraisemblablement pas non plus du niveau scolaire ou du rapport à l'école. Par contre, dans les récits des élèves, les modalités du devenir grand (changements corporels, changements de soi, formes de l'intime, etc.) sont associées à chaque fois au sentiment de rupture. Ainsi, les élèves qui se disent changés personnellement, grandis, qui se lisent comme en devenir de femme ou d'homme, perçoivent cette entrée dans le secondaire sous la forme de la cassure. En outre, le genre vient en partie marquer ces ressentis différenciés, car la reconnaissance et la verbalisation des changements internes, physiologiques, psychiques sont bien plus souvent associés aux pratiques féminines qu'aux pratiques masculines. Dire que l'on sent son corps changer, ses émotions changer ne convient pas aux traits stéréotypés associés à la masculinité. Ainsi, Shikamaru reconnaît des changements corporels et « de maturité » et dit qu'il parle bien plus aux filles qu'aux garçons cette année, car « elles sont améliorées par rapport au CM2 » et qu'il apprécie les échanges verbaux avec elles, quand la plupart des autres garçons nient des quelconques changements corporels et semblent parfois se réfugier dans des prouesses sportives, ou des activités excluant de l'autre sexe (ping-pong, jeux vidéos). À cet égard, Shikamaru délaisse ostensiblement les intérêts et pratiques des autres garçons et discute dans la cour de récréation la plupart du temps avec des élèves de 4^{ème}. Sa présentation de soi est minutieusement étudiée, et peu conforme aux normes vestimentaires en vigueur pour les autres élèves de son niveau. Il préfère les pantalons "slims" et les "converse" à la panoplie "survêtements-basket", et revendique une appartenance à l'univers musical « du rock ». Atypique dans sa présentation de lui, il est atypique dans son réseau social et dans la façon de lire cette entrée en 6^{ème}. Précisons enfin qu'il est plus âgé (12 ans lors de son entrée en 6^{ème}) et issu d'un milieu social favorisé. Or, les travaux de Christine Detrez (2007) ont montré que les valeurs égalitaires portées par certains milieux sociaux favorisés ont une incidence sur les pratiques de détournement des comportements de genre attendus que les enfants de ces groupes sociaux peuvent alors mettre en œuvre. Les filles masculinisent alors ponctuellement leurs comportements lorsque les garçons refusent toute pratique viriliste.

4.4 Quatrième ligne d'analyse : étrangeté, apprentissage et affiliation

Dans un quatrième temps, nous étudions dans une approche longitudinale comment le passage en 6^{ème} peut être défini comme un évènement dont les élèves restituent dans leurs récits les étapes de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation (Coulon, 1997). Les élèves, lors de leur scolarisation en CM2, appréhendent le collège en premier lieu au travers des emplois du temps modulables. Les horaires changeants d'entrée ou de sortie cristallisent dans leurs récits les projections qu'ils font de cette année à venir. De même, les changements de salle, la multiplicité des intervenants, les nouvelles matières enseignées sont très fréquemment cités par les élèves. Face à ces modifications organisationnelles, le réseau social est invoqué et présenté comme un élément rassurant permettant d'affronter les multiples nouveautés à venir. Les ami(e)s, les camarades de classe mais aussi les connaissances entrées au collège l'année précédente sont mentionnés et mis en avant pour illustrer la bonne ambiance imaginée. Certains prévoient aussi les ruses qui leur permettront de résister à la multiplicité des injonctions institutionnelles. Par exemple, plusieurs garçons prévoient de prétexter aussi souvent que possible de s'être perdus dans les couloirs afin de gagner un peu de temps lors des interclasses...

Lors des rencontres réalisées en septembre 2009, les termes sont encore approximatifs pour désigner les lieux, les disciplines ou les acteurs de l'institution scolaire. Les rôles et fonctions des divers acteurs éducatifs sont confus et souvent confondus. Léa a pris le groupe classe en main en se notant sur un petit bout de papier qu'elle transporte continuellement avec elle, la salle correspondant à chaque heure de cours. Son emploi du temps en main, elle mène les autres élèves mais certain(e)s espèrent pouvoir s'émanciper prochainement de ce guide en trouvant par eux mêmes les salles de classe appropriées. Cette phase d'apprentissage peut aussi être perçue dans la connaissance des réputations révélée par les élèves de leurs différents professeurs. Dès le mois de mars, les verdicts sur les enseignants sont proclamés et partagés. Certains des enseignants se

voient affublés de sobriquets par des élèves de 6^e qui perpétuent ce que leurs aînés avaient parfois initié.

Les premiers dessins réalisés en mai 2009, puis en septembre 2009, représentent fréquemment le collège à partir des nombreuses salles de classe. Aucun dessin ne figure l'intérieur d'une salle de classe et la plupart des dessins présentent le bâti du collège. La perspective la plus souvent choisie est celle faisant apparaître aux côtés du bâtiment d'enseignement, la cour de récréation, le gymnase, parfois la mosaïque et/ou les tables de ping-pong. Seule Leila/Malika, dès ces premiers dessins représente le bâtiment administratif en le nommant de la sorte. Les bonhommes dessinés sont souvent des élèves, parfois munis de téléphones portables, et sont exceptionnellement des adultes du collège. Ces éléments révèlent cette étape de l'étrangeté soulignée par Coulon lors des processus d'affiliation. Ainsi, les téléphones portables, non autorisés à l'école et présents et visibles au collège fascinent certains élèves de CM2.

Lors des dernières rencontres, les dessins sont devenus plus précis tant sur les différents bâtiments que sur la précision des appellations. Par exemple, le portail d'entrée est désigné comme « la grille », qui est la terminologie usitée par les élèves et par les surveillants tandis que les premiers dessins le représentant le mentionnent comme « l'entrée » ou « le portail ». En fin d'année, tous les élèves que nous avons accompagnés tout au long de ce passage font preuve, tant dans les discours que dans les dessins, de leur bonne connaissance et intégration des espaces, acteurs, termes, etc. propres à l'institution et à cet établissement.

5. Discussion : questions vives et points aveugles

Du fait de l'histoire du système éducatif français, la liaison CM2-6^{ème} est, de façon intrinsèque et par essence, problématique. A ce titre, cette liaison se constitue encore aujourd'hui comme une question vive malgré les politiques éducatives et les dispositifs mis en œuvre depuis des décennies.

Comme nous l'avons vu, la prise en charge de la liaison CM2-6^{ème} par les acteurs du système éducatif, ainsi qu'une réflexion individuelle et collective de ces acteurs autour de cette prise en charge, se jouent principalement autour des disciplines et des contenus d'enseignement et non autour, par exemple, de l'expérience des élèves, de leur vécu et appréhension de la classe de 6^{ème}. La dimension subjective recouvre la dimension disciplinaire de l'expérience scolaire. Pour raconter leur première année au collège, les élèves se racontent au travers de leurs relations sociales, de leurs activités, de leurs ami-e-s et finalement, ils font très peu souvent mention spontanément de leur travail, des disciplines, des attentes scolaires et de leur manière d'y répondre. Le processus du devenir grand vient même parfois faire écran à cette expérience scolaire pour certains des élèves. Ils racontent et se racontent tout au long de cette année préférentiellement à partir des changements de soi qu'ils constatent mais se racontent peu au travers du rapport aux savoirs ou du rapport à l'école. Pour plusieurs élèves, l'univers juvénile et ses préoccupations viennent recouvrir voire presque se substituer à la chose scolaire. L'influence des pairs, de leurs codes et normes est donc ici aussi patente et peu prise en compte ou perçue par l'institution et ses acteurs qui persistent à n'envisager le passage en 6^{ème} qu'au travers du prisme des contenus disciplinaires ou à partir des injonctions organisationnelles, spatiales et temporelles. Cette façon d'aborder le passage en 6^{ème} limite donc la réflexion aux apprentissages et aux acquisitions et passe à côté de l'expérience de l'élève en général et d'un des espaces où les stéréotypes de genre se construisent et se véhiculent en particulier : les groupes de pairs, que l'Ecole, ne considérant que l'élève, ne parvient pas à penser.

Par ailleurs, si les relations sociales entre filles et garçons sont présentes dans des textes officiels, elles ne sont cependant pas formalisées par des prescriptions précises ou des dispositifs concrets. Elles sont une injonction dont les acteurs de l'institution doivent trouver l'opérationnalisation. De fait, les relations sociales entre filles et garçons et a fortiori les rapports sociaux de sexe qui peuvent s'y reproduire sont pour la plupart des enseignants réduits et pensés au travers des questions de sexualité ou à partir des relations amoureuses.

6. Références et bibliographie

- Bensa, A. & Fassin, E. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain*, 38, 1-14.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Cousin, O. & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien*. Paris : ESF.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquête auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : PUR, collection Didact Education.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie Française*, 4 (37), 671-679.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Detrez, C., Cotelette, P. & Pluvinet C. (2007). Lectures des filles et des garçons : à propos du Seigneur des anneaux. In H. Eckert, H. & S. Faure (Ed.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1997). *Du temps*. Paris : Fayard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 : les relations en public*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1979). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute [Traduit par Hervé Maury. Présenté par Claude Zaidman. Série Le genre du monde].
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Lieber, M. (2008). *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lowy, I. (2006). *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute.
- Marro, C. (1999). Différence de sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot (Ed.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP.
- Marro, C. & Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité chez les hommes et les femmes, les garçons et les filles de notre société, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52-102.
- Marro, C. & Collet, I. (2009). Les relations entre filles et garçons en classe. Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ?, *Genre et Education*, 2, 45-71.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moulin, C. (2005). *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes : PUR.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation, *Le Portique*, <http://leportique.revues.org/index562.html>
- Sirota, R. (1988). *L'Ecole primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sirota, R. (dir.) (1998). Sociologie de l'enfance 1, *Education et sociétés*, 2. Paris : INRP – De Boeck Université.
- Sirota, R. (dir.) (1999). Sociologie de l'enfance 2, *Education et sociétés*, 3. Paris : INRP – De Boeck Université.