

faire la même chose que les autres. A d'autres moments dans la discussion, les mêmes élèves relèvent qu'ils font quand-même moins de chose que les autres. Les élèves semblent donc bien conscients qu'il existe des différences entre leur classe et les autres, mais insistent aussi pour dire que ça n'est pas si différent que ça pourrait en avoir l'air.

4.2 L'orientation en classe de développement selon les élèves.

Au-delà de l'explication que les élèves donnent de leur classe, il est intéressant de s'arrêter sur l'interprétation qu'ils donnent de leur propre place au sein de celle-ci. Lorsque les élèves doivent expliquer pourquoi ils sont dans ces classes, les enfants utilisent différents arguments, parfois en s'incriminant eux-mêmes, et d'autres fois en se considérant comme impuissants face aux apprentissages et aux matières scolaires.

Les attributions causales internes

Lorsque les élèves se considèrent comme responsables, c'est avant tout en mettant en cause leur effort de travail ou leur manque de concentration. D'après l'étude menée par le SRED (Jaeggi, 2006), il pourrait s'agir d'une intériorisation de la responsabilité de l'échec qui se retrouve chez la plupart des écoliers. Ces élèves ont en quelque sorte déjà été confrontés à l'échec au moment où ils ont été orientés vers une classe de développement et s'attribuent en partie le fait de ne pas être « assez bons ». Plusieurs considèrent qu'ils sont dans cette classe parce qu'ils ne travaillaient ou ne travaillent pas assez, ou alors qu'ils pourraient réintégrer une classe de VSO s'ils travaillaient mieux. Les élèves expriment clairement cela en disant « *c'est juste parce que je bossais pas que je suis venu* », ou encore « *c'est parce que je ne travaillais pas du tout* ». De manière plus implicite, lorsqu'il est demandé aux enfants ce que cela demanderait de leur part pour pouvoir être réintégrés dans une autre classe, ils répondent souvent qu'il faudrait mieux et plus travailler ; « *de toute façon, on va s'en sortir dans deux ans si on travaille bien* ».

Il s'agit ici d'attributions causales internes, modifiables et contrôlables, selon la théorie de Barbeau (1991). Si ces attributions correspondent à la réalité, elles peuvent avoir un impact positif, puisqu'elles donnent aux élèves la conscience qu'ils peuvent agir sur leurs résultats. Par contre si ces attributions ne correspondent pas à la réalité, on peut imaginer que les élèves se découragent et voient leur estime d'eux-mêmes diminuée parce qu'ils ont l'impression d'être responsables de leurs échecs.

D'autres éléments encore semblent indiquer que les élèves se considèrent en partie responsables de leur présence dans ces classes. Certains relèvent, par exemple, des causes citées précédemment, notant qu'ils ne travaillent pas assez vite ou ne comprennent pas les consignes. Beaucoup mettent en avant le fait qu'ils ont plus de peine à suivre, de la peine en mathématiques, en français, ou encore qu'ils n'ont pas « *les capacités* ». A ce propos, on peut relever la thèse de Martinot (2001), suivant laquelle ce que l'on croit être capable d'accomplir influence beaucoup ce que l'on se donne comme moyens pour les accomplir. Pour des élèves qui sont convaincus que leurs difficultés les mettent en échec, il sera sans doute plus difficile de croire en des capacités certaines et grandissantes afin d'en tirer profit. Dans ce sens, un élève dit « *moi quand j'arrive pas, c'est que j'arrive pas, c'est pas que j'ai pas envie de travailler* ». Il s'agit aussi ici d'attributions internes, mais elles semblent plus difficiles à modifier et à contrôler. Il est donc aisé d'imaginer que les élèves puissent dans ce cas abandonner leurs efforts et ne plus faire confiance en leurs capacités. En effet, ils considèrent qu'ils sont responsables et qu'ils ne peuvent rien y changer, sans considérer que des causes externes pourraient elles aussi expliquer une partie du problème.

Il y a d'autres manières dont les élèves expriment leur sentiment d'impuissance face à leur échec ; « *j'essaie puis je n'arrive toujours pas* », « *parce que je ne comprends rien du tout* ». Ici on pense plutôt à la protection de l'estime de soi dont parle Martinot (2001). Ces élèves n'endossent pas l'intégralité de la responsabilité de leur échec et protègent ainsi leur perception d'eux-mêmes. Il peut aussi être question de l'impression d'incontrôlabilité dont parle Vianin (2006), lorsque les élèves ne pensent plus, à un moment donné, que leurs efforts puissent avoir un quelconque impact sur les résultats qu'ils obtiendront. Dans les deux cas, la motivation des élèves qui considèrent qu'ils ne peuvent pas ou peu agir sur leur résultats s'en voit certainement diminuée. En effet, l'attribution interne, mais non contrôlable et non modifiable, comme dans les exemples précédents, va conforter les élèves dans leur impression d'incontrôlabilité et peut-être les pousser vers une forme de résignation acquise (Crahay, 2003).

Les attributions causales externes

En plus de ces explications, les élèves ont aussi quelques arguments qui font penser à des causes plus extérieures, sur lesquelles ils ne semblent pas pouvoir agir. Ce sont surtout des tournures de phrase qui font penser à cette différence et il ne s'agit donc pas de considérer qu'il s'agit de deux catégories complètement distinctes dont les enfants seraient

conscients. Plusieurs d'entre eux mettent en avant que s'ils sont où ils sont, c'est la faute de leurs mauvaises notes, sans réellement s'attribuer la responsabilité de ces dernières. Un autre argument tourne autour de l'impossibilité de comprendre des branches et c'est donc « *à cause du français* » ou « *à cause des maths* » par exemple. Ici il s'agit clairement d'attributions causales externes et incontrôlables, qui paraissent en plus assez stables. Que ces attributions soient exactes ou non, elles vont influencer directement l'impression des élèves de ne pas pouvoir agir sur leurs résultats. Comme nous l'avons vu plus haut, ce sentiment diminue la motivation et réduit l'effort à long terme. En plus, on peut imaginer que ces attributions causales ne sont pas très précises et ne correspondent qu'à un extrait de la réalité. Du coup les élèves ne sont peut-être pas en mesure d'identifier des attributions causales exactes pour expliquer leurs échecs et il devient donc impossible de déterminer ce qui doit être modifié pour l'obtention de meilleurs résultats. Cette conséquence s'applique aussi aux acteurs adultes autour de l'élève qui cherchent à trouver des solutions sans toujours pouvoir déterminer où se situent les difficultés.

Conséquences des attributions causales

Il n'est pas question ici de déterminer à quel point les élèves peuvent être responsables ou non de leurs difficultés à suivre le programme scolaire, mais d'identifier ces mécanismes et de considérer les conséquences possibles de ces derniers. En effet, la manière dont les élèves expliquent leur présence dans leur classe influence certainement leur comportement face au travail scolaire. Comme nous l'avons vu, une conception positive de soi a généralement des effets constructifs sur l'apprentissage, alors qu'une conception négative peut mener vers un certain découragement. Certains élèves expriment cela à leur manière quand ils disent par exemple « *ici je fais presque tout le temps des bonnes notes et puis ça me motive, mentalement ça me... ça m'aide quoi. C'est le seul truc qui m'aide quoi* ». Dans le même sens, l'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2006) est illustrée par un élève qui s'imagine dans une autre classe et qui dit « *on va se démotiver, on va pas vouloir continuer, on va dire on n'arrive pas ; on n'arrive pas* ». Certains enfants ont été confrontés à l'échec lors d'un redoublement, lorsqu'ils ont reçu de mauvaises notes, et finissent parfois par penser qu'ils n'ont pas les capacités et que du coup ça ne vaut pas la peine de faire des efforts.

A l'inverse, nous avons aussi vu que dans certains cas, la conception de soi positive peut ne plus être opérante d'après Martinot (2001), qui parle par exemple de

désidentification. On pense à cet effet lorsqu'un élève dit « *quand j'ai envie de travailler ben je travaille, quand j'ai pas envie ben je travaille pas* ». Ce dernier s'attribue tant ses échecs que ses réussites, mais semble protéger sa conception de soi en exprimant qu'il pourrait faire mieux s'il le voulait mais que ce n'est pas réellement important.

La plupart des élèves rencontrés semblent donc s'attribuer une part de responsabilité quant à leur orientation en classe de développement. Quelques-uns seulement paraissent ne pas se sentir concernés. Les effets de ces attributions sont divers. D'une part, les élèves qui ne se sentent pas du tout responsables de leurs résultats auront tendance à se désengager face aux exigences scolaires, de manière entre autres à protéger leur estime d'eux-mêmes. D'autre part, les élèves qui se considèrent responsables risquent de ne plus avoir confiance en leurs capacités et voir leur motivation diminuer. D'ailleurs, on remarque que parfois les élèves donnent des attributions causales internes, sans pour autant avoir l'impression de pouvoir agir. Il s'agit sans doute de la pire des impressions concernant l'estime de soi et la motivation, puisque cela amène les enfants à penser qu'ils sont seuls responsables et qu'ils ne peuvent rien y faire.

On peut noter qu'à l'exception de quelques rares élèves qui semblent ne pas vraiment comprendre ou du moins ne pas pouvoir expliquer leur orientation, tous semblent avoir au moins une, mais souvent plusieurs explications à donner lorsqu'on leur demande pourquoi ils sont dans cette classe.

4.3 L'appréciation par les élèves de leur parcours

A partir de ces quelques explications, il a été demandé aux enfants d'exprimer comment ils trouvaient leur classe, ce qu'ils pensaient de leur présence dans celle-ci. Il s'agit d'une thématique plus subjective et cela a demandé plus d'insistance pour que les enfants répondent, avec des réactions souvent moins précises et tranchées. Face à des questions relevant de leur appréciation, les élèves ont en effet émis plus de réserve à s'exprimer. Malgré cela, presque tous les élèves ont fini, de manière plus ou moins explicite, par donner des éléments d'appréciation concernant leur insertion dans leur classe.

Les points positifs

Pour commencer, certains mentionnent des points positifs importants, notant en particulier l'aide à laquelle ils ont accès en classe ; « *on est moins et on nous explique plus que si on était dans une classe normale* ». Plusieurs notent aussi que se trouver dans cette classe, c'est bien, parce qu'ailleurs ça serait plus difficile et peut-être trop compliqué ; « *par rapport aux autres, c'est plus facile. C'est moins compliqué. Les maths, c'est trop difficile* ».

D'autres arguments positifs concernent les démarches accompagnées par l'enseignant pour trouver des stages, des écoles ou des apprentissages qui accueilleront les élèves finissant leur scolarité dans une classe de développement. Les élèves relèvent cet élément à plusieurs reprises, notant qu'à la fin de la 11^{ème} année, lorsqu'ils s'orienteront vers une école de transition, les profs « *aident plus, ils font plus de démarches* ».

Ces facteurs positifs apparaissent à plusieurs reprises, même si ils ne sont pas majoritaires dans la discussion. Une autre catégorie d'appréciations est parfois apparue, ce sont des arguments qui ne sont pas réellement positifs, mais qui appréhendent la classe de développement comme « *moins pire* ». Plusieurs élèves expriment en effet qu'ils préfèrent être dans une classe de développement que dans une classe d'accueil ou que d'avoir dû redoubler pour rester dans une classe ordinaire. A ce propos il faut noter aussi, et nous y reviendrons, que certains semblent au contraire regretter de ne pas avoir redoublé une année lorsqu'ils le pouvaient.

Les points négatifs

Quand la question est de savoir si les élèves trouvent bien d'être là où ils sont, les réponses ne fusent pas et ressemblent à des « *c'est dur comme question* » ou « *la question qui tue...* ». En insistant un peu et lorsqu'il est demandé aux élèves si finalement ils sont contents d'être dans leur classe, les élèves finissent par réagir très majoritairement de manière négative et affirmée. Malgré les quelques points positifs, relevés précédemment, qu'ils reconnaissent, ainsi que des appréciations sur l'enseignant qui est « *sympa* » ou la classe qu'ils aiment bien, la critique est donc plutôt négative. Les élèves semblent largement partager cet avis négatif en disant que « *ce n'est pas facile* » ou « *que cela ennuie tout le monde d'être ici* ». Par contre, dans les trois classes, cette unanimité semble particulièrement difficile à argumenter pour les enfants. A plusieurs reprises, des débuts de réponses tranchées finissent par des points d'interrogation, comme quand un élève répond « *je ne sais pas, j'ai*

pas envie d'être dans cette classe, parce que je trouve que c'est... je ne sais pas » ou encore *« je trouve que ça serait mieux d'aller en vso... je ne sais pas comment dire »*.

Il semble donc difficile pour les élèves de dire véritablement pourquoi ils préféreraient être dans une autre classe. Compliqué à exprimer certes, mais pour la plupart d'entre eux, il semble clair que c'est moins bien que d'être ailleurs. Il faut repenser ici à la manière dont les élèves expliquent ce qu'est une classe de développement. Même si ces classes ressemblent aux autres, les enfants la décrivent quand même en la plaçant *« en dessous de la VSO »* et en notant leurs difficultés scolaires. Du coup c'est avant tout des perceptions négatives qui définissent pour eux la classe dans laquelle ils se trouvent. Malgré le fait qu'ils ne l'expriment pas de cette manière, on peut aisément envisager que les élèves sont conscients qu'ils sont loin de suivre ce qui est considéré comme le parcours idéal, mais aussi qu'ils ne réussissent pas exactement *« comme ceux dans les classes normales »*.

Le regard des autres

Cela nous mène vers un autre point de cette appréciation, concernant ce que pensent les autres, en particulier les élèves des autres classes, d'après les participants aux discussions. Cette thématique est apparue plusieurs fois de manière sous-entendue, sans qu'il en soit fait mention dans les questions, et d'autres fois plus explicitement.

Au départ, il n'a pas été demandé aux enfants ce que pensaient les autres de leur classe. C'est lorsqu'ils ont été questionnés sur le pourquoi de leur appréciation plutôt négative que cet élément est apparu. C'est un des sujets sur lesquels les élèves s'étendent peu, malgré le fait qu'ils semblent y avoir déjà pensé et en avoir déjà parlé. Un élève commence par dire que c'est *« un peu la honte »* et un autre répond *« pas forcément »*. Quand ils s'expliquent, il apparaît que ce n'est pas leur intégration dans la classe de développement qui est prétexte à avoir honte, mais plutôt le fait de n'avoir aucune idée de quoi parlent les camarades d'autres classes concernant la matière scolaire. Dans un autre cas, les élèves se défendent des *« gens qui critiquent »*, de ceux qui pensent qu'ils sont *« bizarres »*, *« plus bêtes que les autres »* et qui *« jugent sans savoir »*. Les élèves des trois classes n'expriment donc que peu ou pas de sentiment de honte de manière explicite, mais n'ignorent pas pour autant les avis parfois discriminants de ceux qui n' *« ont jamais été ici »* et qui *« ne savent pas qu'on fait la même chose »*. De manière générale donc, une certaine gêne ne semble pas complètement absente pour ces élèves considérés souvent comme différents par leurs pairs. Certains d'entre eux ont sans doute assimilé l'explication de leur classe *« en dessous de la*

VSO » comme un prétexte à certaines moqueries et préféreraient eux-mêmes ne pas être des élèves de classe de développement. Un des élèves explique ce qu'il a entendu par exemple lorsqu'il a appris qu'il irait en classe de développement « *mes amis, ils étaient "ouais la classe de développement c'est la honte" mais voilà, ça va* ».

Finalement, au cours des trois discussions, la thématique du regard des autres est restée en retrait et la plupart des enfants n'ont pas affirmé qu'ils se sentaient concernés. Néanmoins, si l'on revient sur les théories traitant de l'étiquetage, ce sont des éléments qui sont sans doute en partie assimilés par les élèves. Ils sont catégorisés comme « *moins bons* » par leurs pairs, ce qui ne contribue sûrement pas au développement d'une conception positive d'eux-mêmes.

Les inquiétudes

Lorsqu'on continue à creuser du côté des évaluations négatives des élèves concernant leur orientation en classe de développement, quelques éléments apparaissent encore, même si ils sont moins récurrents. Les élèves reviennent à plusieurs reprises sur deux inquiétudes en lien avec leur passage dans ces classes.

La première, concernant l'arrivée dans la classe de développement, est particulièrement compréhensible et n'est pas exclusive à ce cas de figure. C'est l'inquiétude d'arriver dans une classe inconnue, avec des camarades inconnus, qui est relevée plusieurs fois. Ce souci semble avoir été accentué pour plusieurs élèves par le fait qu'ils n'avaient pas complètement compris en quoi consistait leur changement de classe et ce qui les attendait. Par exemple, voici ce qu'un des élèves répond lorsqu'il lui a été demandé comment il avait appris la nouvelle de son orientation en classe de développement « *J'étais un peu inquiet, je ne savais pas du tout ce que c'était* »

L'autre peur concerne la fin de ce passage en classe de développement. Pour les élèves de la classe DEV 1, il s'agit surtout du souci de ne pas être au point lors de la réintégration dans une autre classe. Dans ce sens, un élève dit « *on a un peu peur de retourner en classe normale, moi ça me fait un peu peur* ». En effet, les élèves connaissent d'autres élèves qui ont eu le même parcours qu'eux et pour qui la réintégration a été difficile, mais cela tient aussi au fait qu'ils sont conscients de ne pas suivre exactement le même programme que les autres. Ils sont donc inquiets de ne pas avoir les connaissances suffisantes pour pouvoir assurer dans une autre classe, parce qu'ils sont dans une classe de

développement, autant que parce qu'ils remettent en doute leurs compétences. Certains élèves envisagent que leur retour dans une autre classe pourrait être synonyme de ne faire « *que des plantées* » et de toujours être en-dessous de la moyenne.

Dans les classes DEV 2 et DEV 3, l'inquiétude se situe plus dans le fait même de pouvoir réintégrer une autre classe ou non avant la fin de leur scolarité. Dans ces deux classes, les élèves se soucient aussi de savoir s'ils auront assez de connaissances pour réintégrer une autre classe, ou si ce n'est pas le cas, pour poursuivre leur parcours de formation. Ils savent que s'ils n'obtiennent pas de certificat de fin d'étude, les démarches concernant une entrée dans la vie professionnelle seront plus compliquées. Sur ce point-là, il est intéressant de noter que certains élèves sont beaucoup plus inquiets que d'autres. Ceux-là ont tenu des discours « rassurés », précisant que leur maître les aiderait le moment venu à trouver une place d'apprentissage ou une école. Parmi ces élèves moins inquiets, certains ont aussi pu argumenter qu'ils avaient fait des stages dans des entreprises où ils pourraient être engagés aussi sans certificat.

Ces inquiétudes nous renvoient encore une fois aux théories de l'étiquetage. Si les élèves ne sont pas directement conscients qu'ils sont influencés par le regard que portent sur eux les enseignants et les adultes de manière générale, ils n'échappent pas pour autant aux conséquences que cela entraîne. Si on reprend l'idée de l'effet Pygmalion (Duru-Bellat & Mingat, 1997), on peut envisager que les élèves de classes de développement se conforment aux attentes qu'on a d'eux. Dans ce sens, il est facile d'imaginer une certaine autodévalorisation, et donc de compter un facteur supplémentaire qui pèse sur l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes. En effet, ils ne sont pas tous convaincus qu'ils vont réussir à dépasser leur intégration dans une classe de développement, puisque c'est « *pour ceux qui ont des difficultés* ». Certains élèves n'expriment pas leur peur, mais une certaine réserve quand-même ; « *de toute façon on sait qu'on va sortir, on essaie de bien travailler puis aussi de bien travailler après en 11^{ème} puis essayer d'avoir le diplôme* ». C'est le terme utiliser qui est intéressant ici, marquant le doute de ces élèves à pouvoir faire mieux que ce que l'on leur propose présentement.

L'ennui

A plusieurs reprises il est aussi question d'ennui et de cours qui avancent trop lentement. Ce n'est qu'une partie des enfants qui exprime cet avis, mais c'est peut-être un des moments où les enfants souffrent des attentes que l'on a envers eux. Les élèves expriment cet

ennui de différentes manière ; « *dans cette classe on répète toujours les mêmes trucs* » ou « *si on apprend toujours la même chose... nous on a la motiv d'apprendre mais après voilà, on n'apprend plus rien. Alors que si on apprend autre chose, il y a plein de devoirs et tout, mais au moins on a la motiv de continuer à apprendre* ». On peut envisager qu'il s'agit d'une représentation un peu idéalisée du travail effectué au sein des autres classes, mais aussi qu'on trouve ici des indices de frustration et d'ennui réel. Dans des classes hétérogènes telles que celles dont il est question ici, les élèves n'ont pas tous les mêmes difficultés et n'ont pas tous acquis les mêmes compétences. Pour certains, la matière étudiée n'est pas suffisante, le travail est trop répétitif et surtout trop lent. Duclos (2010) note qu'un élève peut s'ennuyer pour plusieurs raisons, parce que la tâche qui est proposée est trop facile pour lui, lorsqu'il est fatigué, mais aussi lorsqu'il ne sait pas ce qu'on attend de lui ou qu'il ne comprend pas les notions auxquelles il est confronté.

Au plan de l'effet d'étiquetage, c'est ici un exemple pratique d'attentes faibles vis-à-vis d'élèves qui peut-être pourraient en faire plus. Mais surtout, on peut se demander à quel point les élèves ne se conforment pas finalement à ce qui leur est proposé.

On repense ici aussi aux éléments que Mager cite comme pouvant entraver une bonne motivation, tels que l'ennui ou la frustration (1990, cité par Vianin, 2006). Certains élèves disent qu'ils s'ennuient et n'apprennent pas assez de matière. Il ne s'agit pas ici de savoir quelles sont les raisons exactes de ces plaintes, mais de tenir compte que ce sont des sentiments réels que les enfants peuvent ressentir envers à l'école. Dans ce sens, il faut considérer que l'impression de certains élèves que les enseignements se répètent ou sont trop lents est un obstacle potentiel à une bonne motivation.

L'injustice

Une autre thématique apparaît dans les points négatifs que les élèves ont exprimés. Cette dernière est celle de l'injustice que certains ressentent quant à leur insertion dans la classe de développement. Pour les élèves ce n'est pas l'orientation en elle-même qui pose problème, mais le fait que selon eux, on ne leur avait pas expliqué de quoi il s'agissait. A plusieurs reprises, les élèves ont été très clairs à ce sujet en expliquant : « *moi je ne sais même pas pourquoi je suis là* » ou « *je ne savais pas trop ce que c'était et pourquoi on me mettait dans une autre classe* ». Certains ont l'impression d'avoir été trompés, sans pour autant dire que ce n'était pas une bonne solution, et restent dérangés par cette transition qui ne leur a pas été assez expliquée : « *moi on ne m'a pas expliqué non plus* ». Certains prétendent

aussi, comme nous l'avons vu plus haut, que s'ils avaient su, ils auraient préféré redoubler une année que d'aller en classe de développement. Il est intéressant de noter ici que les élèves ne voulaient pas redoubler leur année lorsqu'il était question de leur orientation future, mais qu'après-coup ils pensent que cette solution aurait été meilleure. Les enfants concernés ne possèdent pas les clés de lecture concernant les effets négatifs du redoublement que nous avons vu plus haut. Néanmoins, la perspective de changer de classe leur semblait « *moins pire* » que de devoir redoubler une année, ce que semblent regretter à posteriori ceux à qui l'avis avait été demandé. C'est une manière implicite d'exprimer pour ces élèves une appréciation négative de leur classe.

Concernant ces sentiments d'injustice, c'est de la compréhension des élèves qu'il s'agit ici, et non pas des explications qui leur ont véritablement été transmises ou non. Toutefois, il est intéressant d'entendre de leur bouche cette impression d'avoir été en quelque sorte trahis par le système scolaire. Les élèves ont sans doute pris conscience de certaines choses seulement après leur entrée dans ces classes de développement et cet élément ne modifie pas leur besoin de pouvoir accéder à une aide spécifique. Mais le fait d'avoir l'impression qu'il aurait pu en être autrement ou que s'ils avaient mieux compris de quoi il s'agissait, la situation ne serait peut-être pas la même, peut laisser à certains élèves un fort sentiment d'injustice et d'incompréhension. Ces éléments n'aident sans doute pas les jeunes concernés à se sentir soutenus et à être disposés à profiter de cette aide. On peut encore une fois ici rappeler les « conditions contraires » à la motivation de Mager (1990, cité par Vianin, 2006). Cette incompréhension pourra s'apparenter pour certains élèves à de la frustration, de l'humiliation, ou encore à de la douleur. Ce sentiment d'avoir été trompé, qu'il soit justifié ou non, doit donc être pris au sérieux comme un élément supplémentaire qui peut influencer l'estime que les enfants ont d'eux-mêmes, mais aussi des professionnels qui les entourent et de l'institution scolaire. Même si cette estime reste bonne, le sentiment d'injustice pourra alors influencer la motivation des élèves face à leur tâche.

A partir de ces quelques appréciations, il est facile d'imaginer que les élèves répondent très majoritairement de manière positive lorsqu'on leur demande s'ils préféreraient être dans une autre classe. Ici encore, les arguments concrets ne sont pas nombreux, si ce n'est concernant des éléments structurels de l'ordre de « *faire plus de choses* », « *plus*

changer de classe comme les autres » ou « *avoir plus de profs* ». Par contre l'enthousiasme face à cette question a été évident et général lors des trois discussions.

Représentations des autres classes

On retrouve encore d'autres arguments au fil des discussions qui relèvent des représentations que les élèves se font des autres classes. En effet, à de nombreuses reprises, il est question des autres classes dans lesquelles il y aurait « *moins de français et de maths* », dans lesquelles « *on répète moins toujours les mêmes choses* » et où « *les horaires sont mieux respectés* ». Des arguments d'élèves qui cherchent à expliquer pourquoi ils préféreraient être dans une autre classe, mais qui ne correspondent pas complètement avec la réalité et surtout en oubliant des paramètres. Un exemple précis l'illustre lorsque l'argument est « *dans les autres classes, on fait une période de français, après on bouge pour aller en maths, c'est mieux* ». Il s'agit d'une représentation idéalisée, puisque dans la quasi-totalité des classes, les cours de français, de mathématiques et de la plupart des branches ont finalement lieu dans la même salle.

Reprenons ici la théorie sur les représentations sociales. Le groupe émet à plusieurs reprises l'idée qu'il y a plus d'avantages dans les autres classes. Au départ il y a des faits ; les autres suivent des cours d'allemand et d'anglais, ils changent plus souvent d'enseignants et de salles, il apprennent plus de choses, ils répètent moins la matière travaillée, etc... Les élèves considèrent ces informations et les simplifient, les généralisent et les interprètent d'après leur contexte de classe. De manière générale, ils ne prennent donc pas en compte tous les paramètres et insistent sur les éléments qui appuient leurs représentations. Cette caractéristique n'est pas propre aux élèves de classes de développement, tous les individus et tous les écoliers ont des représentations des autres, positives ou non. Mais il est intéressant ici de noter qu'il s'agit de représentations souvent idéalisantes. Les élèves disent qu'ils préféreraient être dans une autre classe mais ont des difficultés à expliquer pourquoi. Peut-être qu'en étant séparés des autres et étiquetés comme « *moins bons* », les enfants enregistrent logiquement que ce doit être mieux ailleurs.

L'impression d'une punition

Ce résultat est particulièrement intéressant, car il illustre le fait que beaucoup des élèves qui ont participé à la discussion se sentent lésés d'une manière ou d'une autre. Si leur vision des autres classes est généralement idéaliste, elle illustre surtout l'impression que c'est

mieux ailleurs. Cela a toute son importance lorsqu'on parle d'élèves qui sont sortis des classes ordinaires afin d'être mieux soutenus dans leur travail scolaire.

C'est un effet que produit la séparation ; certains élèves, en plus d'éprouver des difficultés dans leurs tâches scolaires, ont l'impression d'être en quelque sorte punis, puisqu'ils pensent avoir moins d'avantages que les autres. Au delà de la séparation qui peut provoquer en soi l'idée d'être mis de côté, plusieurs élèves semblent envisager qu'ils subissent des inégalités de traitement, ce qui sans doute accentue le sentiment d'injustice dont il était question plus haut. Un exemple peut être relevé à ce niveau, l'apprentissage des langues. Plusieurs élèves relèvent cet élément, comme celui-ci qui dit : « *On n'apprend pas l'allemand et l'anglais, ça me dérange un peu parce que l'anglais c'est ce qu'on pourrait le plus avoir besoin dans notre vie* ». Si ces deux langues ne font pas partie du programme des élèves dont il est question ici, c'est pour alléger ce dernier. Et pourtant les enfants trouvent que ce n'est pas juste, parce qu'en plus d'avoir parfois de la peine, ils sont privés de branches qui leur semblent plus utiles que d'autres qu'ils sont obligés de suivre.

La résignation

Pour certains élèves, la question de savoir s'ils préféreraient être dans une autre classe ne sert à rien, puisque de toute manière « *on ne peut pas changer et puis voilà* ». Dans chaque classe, quelques enfants ont opté pour une attitude plutôt fataliste. Ils ne semblaient pas vraiment avoir d'avis sur leur passage en classe de développement. On peut envisager que c'est la discussion qui ne les intéressait pas et qu'ils n'en pensaient pas moins. Mais il est aussi possible que cela corresponde à une catégorie d'attitudes possibles dans un parcours scolaire particulier. En effet, au fil des questions, on réalise que certains élèves trouvent la situation injuste et difficile, alors que d'autres considèrent malgré tout que c'est une chance de bénéficier d'un peu plus de soutien que dans les classes « *normales* ». Qu'en est-il de ceux qui répondent « *de toute manière quand tu passes pas en vso tu n'as plus le choix* », sous-entendant que du coup il n'a pas vraiment besoin d'en penser quelque chose ? Ces élèves semblent juste être plus résignés que les autres à être là où ils ont été placés, sans qu'ils ne considèrent que cela soit important. Si ces réponses sont intéressantes à relever, c'est qu'il faut imaginer que ces élèves se sentent du coup peu concernés par leur propre parcours scolaire. En effet, si ce n'est pas important et qu'il n'y a rien à en faire, cela n'aide sûrement pas l'élève à donner de l'importance à l'école et aux efforts qu'il fournit. Il est possible ici de faire le lien avec la théorie de Vianin sur la résignation (2006). Ce dernier parle en particulier

du rapport avec une discipline et de la manière de percevoir l'influence possible de ses efforts sur l'exercice de celle-ci. Mais il s'agit ici d'une résignation plus générale, face aux exigences scolaires et à l'école dans son ensemble. On peut envisager que ces élèves, après avoir vécu des échecs et des difficultés dans leurs apprentissages, ont fini par ressentir une impression d'incontrôlabilité, pour en arriver à se résigner au fait qu'ils ne pouvaient rien y faire.

L'impatience de finir l'école

La majorité des élèves préféreraient donc être dans une autre classe, mais certains ont fait remarquer aussi que finalement ils voulaient juste finir l'école. Ce sont les élèves qui sont venus spontanément sur ce point dans les trois discussions, relevant qu'ils voulaient « *surtout finir l'école* » ou que « *l'école c'est pas un plaisir, voilà c'est l'école* ». C'est avis a été très majoritairement partagé par les élèves des trois classes. Seulements quelques enfants font exception et précisent qu'ils ne se réjouissent « *pas tant que ça* », parce que « *l'école c'est mieux que de travailler* » ou que « *c'est la belle vie* ».

Vouloir finir l'école, c'est à priori une envie partagée par beaucoup d'élèves, toutes classes confondues. Il est malgré tout intéressant de s'arrêter quelques instants sur cette impatience. Dans une classe de développement, les élèves ont un parcours qui ne correspond pas à l'idéal scolaire. Certains ont déjà redoublé une année, les autres se sont vus distancer à un moment ou un autre par le programme suivi par les élèves du même âge. Ce sont donc déjà des élèves qui ont été mis en échec dans cette même école, ce qui accentue sans doute l'impatience d'en avoir fini et le sentiment que « *c'est nul l'école* ». Ce sont des enfants pour lesquels l'importance d'acquérir quelques bases de la matière scolaire ne va pas de soi. La plupart n'y voient pas d'intérêt, n'y prennent aucun plaisir et souvent ne comprennent pas ce qu'on leur demande et pourquoi. Plusieurs avis assez tranchés ont été émis à ce sujet comme lorsqu'un élève dit « *on n'a pas le choix de venir, moi perso j'aurais appris à lire et à écrire et je serais parti après* ». Dans une des classes, les élèves ont échangé longuement sur l'utilité de l'école, en arrivant à la conclusion que sans l'école, il n'y aurait rien. Ce qui est surprenant, c'est que même dans ce groupe, les élèves ne se sentaient qu'en partie concernés par la matière du programme scolaire, puisqu'au-delà de quelques bases de calcul et de français, ils n'envisageaient pas d'utiliser le reste plus tard.

Quand il s'agit des volées suivantes

Ma dernière question concernait les prochaines volées d'élèves, puisque j'ai demandé aux participants s'ils maintiendraient des classes comme la leur pour les suivants. J'avais envisagé cette question en pensant qu'il serait peut-être plus simple pour les élèves de donner leurs impressions si cela ne les concernait plus directement. Il était juste de penser que de nouveaux éléments pourraient émerger face à une question qui mettait plus de distance entre la discussion et la situation actuelle des élèves. Le résultat est surprenant et doit être considéré dans les appréciations que donnent les enfants de leur classe. La majorité des discutants expriment, à ce moment de la discussion, l'utilité des classes de développement et ils considèrent que les suivants devraient aussi pouvoir profiter de cette mesure.

C'est aussi une occasion pour les élèves de relever ce qu'ils feraient différemment et ce qu'ils n'apprécient pas. Certains pensent que l'intégration en classe de développement devrait avoir lieu plus tôt, afin d'optimiser les chances de pouvoir rejoindre une classe ordinaire. Certains considèrent qu'il serait mieux que les élèves puissent rester dans leur classe et aller en classe de développement uniquement pour suivre la ou les branches qu'ils ont plus de difficultés à suivre.

Les critiques restent donc d'actualité lorsque cette question est posée. Néanmoins, les élèves trouvent que la classe de développement est utile pour ceux qui ont des difficultés, et que cela vaudra aussi pour les suivants. L'un d'eux exprime cela en disant : *« s'ils étaient en classe normale, ils auraient pas suivi comme les autres. Puis les classes de développement ça serait plus facile, pour apprendre. Comme ça ils apprendraient et après ils retourneraient en classe normale »*. Un autre utilise l'argument de la motivation pour dire que les prochains élèves devraient aussi pouvoir aller en classe de développement, commençant par ce qui se passerait dans une autre classe : *« on va se démotiver, on va pas vouloir continuer, on va dire "on arrive pas, on arrive pas", mais en DS, ça nous aide à réussir, à la place de nous décourager chaque fois qu'on ne réussit pas »*.

4. 4 Entre ce que l'élève dit et ce que le chercheur interprète

L'objectif de ce travail est de dégager la manière dont les élèves vivent leur passage en classe de développement. Au fil des discussions, de nombreuses thématiques ont été abordées par les enfants ; les différences qu'ils perçoivent entre leur classe et les autres, leur envie difficile à expliquer de retourner dans une classe ordinaire, leur responsabilité dans leur orientation. Tous ces éléments sont ceux dont les élèves sont conscients et qu'ils ont été

capables d'exprimer lors des focus groupes. Comme nous l'avons vu, ce que vivent ces écoliers et la manière dont ils perçoivent la situation soulèvent de nombreuses questions sur les conséquences d'une orientation en classe de développement. Il semble par ailleurs que l'interprétation de ces retentissements soit plus négative que le discours des élèves. Il est donc intéressant de distinguer ce dont les élèves sont conscients de ce que l'observateur extérieur envisage comme conséquences possibles.

La complexité du soutien

Du côté des élèves, ce sont des éléments très concrets qui sont mis en avant pour différencier les classes de développement des classes ordinaires. En premier lieu, il est nécessaire de rappeler les quelques points communs que les enfants dégagent : ils travaillent aussi, ils font parfois les mêmes choses que les autres, ils apprécient plus ou moins leur enseignant et leurs camarades de classes. Mais ils ne sont pas dans une classe « normale » et en énumèrent les causes, ou les conséquences. Avant tout, tous les élèves s'accordent pour dire que dans leur classe, ils peuvent travailler à leur rythme, plus lentement que dans les autres classes. En plus, ils sont moins nombreux et leur enseignant est plus disponible, donc ils ont moins besoin d'être autonomes et ils sont conscients qu'ils profitent ainsi d'un soutien plus accentué lors de leurs apprentissages.

Ces points relevés par les écoliers, que l'on peut dire positifs, correspondent clairement aux objectifs même d'une mesure telle que la classe de développement. Les élèves savent que leur classe est « *pour ceux qui ont plus de difficulté* » et qui ont besoin de « *plus d'aide* ». Ils ne sont par ailleurs pas conscients de la complexité de la catégorie même d'« élèves en difficulté ». Comme nous l'avons vu, les facteurs menant à ce qu'un enfant ait besoin d'un soutien scolaire particulier sont multiples et souvent externes. Les enfants ont simplement tendance à se considérer comme « *moins bons* », ce qui provoquera certainement une part d'autodévalorisation et une tendance à se conformer aux attentes formulées envers eux (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Les « détails » structurels

Au plan structurel, la majorité des élèves regrette de ne pas avoir accès à l'enseignement de l'anglais et de l'allemand, ainsi qu'à d'autres disciplines qui semblent parfois mises au second plan dans leur classe. Nombreux sont ceux aussi qui préféreraient changer d'enseignants et de salles plus souvent durant la semaine. Bouger, avoir des débuts et

des fins de périodes mieux respectés, avoir d'autres enseignants, sont les raisons que les élèves évoquent le plus fréquemment. Les élèves insistent sur le fait qu'ils ne trouvent pas ça juste parce que les autres ont plusieurs enseignants et que du coup, quand la période de français est finie, c'est fini, peu importe si le programme est achevé ou non. En plus, les participants aux trois discussions finissent par dire que quand-même, ils font « *moins de choses que les autres* ». C'est surtout parce qu'ils ne font que du français et des maths, d'après eux en quantité largement supérieure aux autres.

Ces aspects sont plutôt négatifs et très concrets, mais ils ne semblent pas d'une grande gravité. Les enfants ne réalisent sans doute pas que si derrière ces appréciations se cachent souvent des représentations idéalisées, elles peuvent mener à un sentiment d'injustice et donc entraver une bonne motivation.

La Stigmatisation

Les élèves parlent de la manière dont ils sont perçus par les autres et de leur éventuel sentiment de honte. Dans les trois focus, ces éléments ne sont pas exprimés de manière tranchée par les écoliers, pour lesquels cette problématique semble très relative. On peut bien sûr être satisfait que les élèves ne souffrent pas d'une stigmatisation rendue probable par l'aspect séparatif de leur classe. Néanmoins on peut se demander s'ils ont exprimé à ce sujet toutes leurs impressions, et surtout s'ils sont conscients de tous les effets, même moindres, que cette stigmatisation peut avoir. En effet, encore une fois, on peut imaginer que les élèves intériorisent l'image d'eux-mêmes qu'on leur renvoie et risquent ainsi de s'autodévaloriser.

Le souci du futur

Concernant leur manière de vivre la situation, les élèves expriment leurs inquiétudes pour le futur, que ce soit vis-à-vis de leur réintégration dans une autre classe ou de la suite de leur formation. Cette peur est légitime et semble être pesante pour certains enfants. C'est sans compter l'impact que cela peut produire sur la confiance en soi. Les enfants sont en effet inquiets de ne pas avoir les capacités pour leur futur proche et nous pouvons imaginer que la situation par elle-même ne les aide pas à se valoriser.

La distance entre ce que disent les élèves et l'interprétation qu'en fait le chercheur

En ce qui concerne les facteurs qui peuvent entraver la motivation des élèves, nous en avons relevés qui sont conscients, et d'autres qui sont plutôt sous-jacents. Par exemple, quand

les écoliers expliquent qu'ils s'ennuient, ou que les mêmes choses sont toujours répétées, ils expriment clairement que ce sont des obstacles à leur motivation. Par contre, lorsqu'ils relèvent l'injustice qu'ils perçoivent dans leur orientation ou dans les différences entre leur classe et les autres, c'est une interprétation extérieure qui permet de penser qu'il s'agit aussi d'entraves à leur motivation. Il en est de même pour les enfants qui se sentent peu concernés par leur orientation ou par l'école de manière générale. Ils ne réalisent sans doute pas que leur résignation et leur sentiment d'incontrôlabilité réduisent leur motivation et leur persévérance dans le travail scolaire.

Enfin les élèves ont exprimé beaucoup d'éléments durant les discussions, concernant leur explication des classes de développement, leur interprétation de leur place au sein de celle-ci ou leur manière de vivre la situation. Dans la plupart de cas, il s'agit d'avis peu ou pas tranchés qui ne permettent pas directement d'envisager que les écoliers souffrent véritablement de leur orientation scolaire. En effet, la majorité des avis négatifs abordés relèvent de détails fonctionnels ou d'appréciation concernant la scolarité dans sa globalité. Il ne s'agit pas de négliger ces impressions, bien au contraire, mais de noter qu'elles entraînent souvent des conséquences plus lourdes que ce dont les enfants sont conscients.

Au-delà de l'explication donnée par les élèves des classes D, presque tous les éléments des discussions mènent à des interprétations potentiellement négatives des conséquences possibles. La manière dont les écoliers vivent leur passage dans ces classes particulières influence leur relation avec la scolarité bien au-delà de ce qu'ils peuvent imaginer. Avant tout, c'est leur estime d'eux-mêmes qui est mise à rude épreuve, alors que nous savons que les résultats sont meilleurs quand cette dernière est positive, même si parfois elle peut s'avérer inopérante (Martinot, 2001). Concernant la stigmatisation, certes légère, vécue par les élèves dont il est question ici, les effets sous-jacents sont multiples et peuvent péjorer tant l'apprentissage scolaire que l'estime de soi.

Reprenons le point primordial de la motivation, le moteur principal de l'apprentissage. Les élèves attribuent leur échec à certains facteurs plutôt qu'à d'autres, ils perçoivent les tâches face auxquels ils sont confrontés d'une certaine manière, considèrent leur situation comme injuste ou bénéfique. Comme nous l'avons vu, il s'agit la plupart du temps de facteurs qui ont tendance à diminuer la motivation ou carrément à la supprimer lorsqu'il s'agit de conditions contraires à son expression (Mager, 1990, cité par Vianin, 2006).

5 Conclusion

Les élèves de classes de développement interrogés dans les trois focus groupes préféreraient être dans une autre classe, c'est clair. Par contre ils n'expriment pas véritablement de souffrance concernant leur orientation dans une classe séparée des autres. Lorsqu'ils racontent leur classe et la comparent aux autres, ce sont souvent des arguments négatifs qui sont mis en avant ; des sentiments d'injustice, de frustration, d'ennui ou d'indifférence. Les arguments catégoriques pour exprimer qu'ils préféreraient être ailleurs sont rares, illustrant peut-être à quel point il est difficile pour les élèves de prendre du recul face à leur propre situation. Cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas convaincus de cette préférence, ni qu'ils considèrent que leur classe n'est que négative. Ils sont conscients que leur présence dans cette classe leur permet d'être mieux soutenus dans leur travail scolaire et que souvent, ils ont besoin de cet appui supplémentaire. La majorité d'entre-eux considèrent d'ailleurs que des classes comme la leur devraient continuer à exister pour les volées suivantes.

Les données récoltées pour ce travail mènent principalement à deux constats. Premièrement, les élèves expriment nombre de petites choses concernant la manière dont ils vivent leurs orientations, positives ou négatives, qui semblent parfois insignifiantes et qui pourtant ont toute leur importance. En effet, ce sont ces éléments qui nous indiquent comment les enfants vivent leur situation et la manière dont ils l'interprètent. Deuxièmement, leur discours mène à de nombreuses questions, concernant les conséquences sous-jacentes de ce qu'ils expriment. Cela permet d'identifier des conséquences négatives dont les élèves ne peuvent pas être conscients. Cela permet aussi de détecter le fait que si les écoliers reconnaissent que leur classe les aide, ils ne réalisent pas toujours que s'ils sont là où ils sont, c'est parce que c'est la meilleure solution qui a été trouvée.

Nous avons déjà noté que certains éléments mis en avant par les élèves étaient propres aux classes de développement, alors que d'autres correspondent au rapport de l'écolier avec l'école de manière plus générale. Lorsqu'un d'entre eux dit : « *mais on est à l'école, forcément qu'on n'a pas envie* », il pourrait s'agir d'un élève de n'importe quelle classe qui n'est pas particulièrement enthousiaste vis-à-vis de l'institution scolaire et de ce qu'elle représente. Mais nous pouvons imaginer que les élèves dont il est question ici sont plus susceptibles d'être en conflit avec l'école, car ils ont déjà été confrontés à un échec et

traversent, comme nous l'avons vu, des situations qui mettent à rude épreuve leur estime d'eux-mêmes, leur confiance et leur motivation. Finalement, pour les élèves, comme pour leur environnement, l'orientation en classe de développement semble être en soi considérée comme un échec. Et si, heureusement, les enfants que j'ai rencontrés ne semblent pas véritablement malheureux, nous savons que les conséquences de leurs perceptions et de celles de leur entourage auront sans doute des conséquences négatives qui peuvent s'étendre sur le long terme.

5.1 Limites et Apports

Ce travail comporte des limites d'ordre méthodologique, inhérentes en partie au caractère exploratoire de l'étude. S'agissant de la récolte de donnée, un travail plus approfondi aurait permis la rencontre de plus de classes, mais surtout pour des discussions plus longues, et pourquoi pas, répétées. Un deuxième focus groupe avec les mêmes individus aurait permis d'approfondir des points de discussions et d'insister sur des éléments qui ne faisaient pas l'unanimité et qui ont soulevé de nouvelles questions. Les trois discussions ont été menées avec une attention toute particulière portée aux biais possibles relevés. Il reste que des focus groupes plus nombreux et répétés auraient permis de mieux identifier les limites de la méthode et peut-être de les neutraliser en partie. Comme nous l'avons vu, la dynamique de groupe peut engendrer des processus de contradiction et de consensus ou encourager certains individus à rester silencieux car ils n'osent pas s'exprimer ou contredire leurs pairs (Touré, 2010). Dans les trois discussions qui ont eu lieu, l'accent a été placé sur les réponses effectives des élèves et les données sont sûrement trop limitées pour en identifier les biais dus à la dynamique de groupe. Le même auteur (Touré, 2010) note encore que les données récoltées lors d'un focus groupe sont difficilement transférables.

Concernant l'analyse des données récoltées, plusieurs choses peuvent aussi être notées. Premièrement, il a été particulièrement difficile de distinguer ce qui appartenait clairement au collectif et ce qui découlait de paramètres plus individuels dans le discours des enfants. Comme le notent Millet et Thin (2007), il est souvent difficile de traiter une question qui concerne un groupe, sans oublier que les déterminants sont multiples et souvent personnels. Dans ce travail j'ai choisi d'utiliser les éléments qui permettaient d'illustrer l'avis du groupe, commun à plusieurs élèves dans les trois classes. Mais il est clair que les parcours individuels ainsi que leurs déterminants sont peu présents et peut-être sous-estimés ici.

Il ne faut pas oublier encore qu'il est question d'élèves. Si les recherches de types qualitatives sont toujours confrontées à la difficulté de l'interprétation des données, le

phénomène est sans doute accentué lorsqu'il s'agit de jeunes individus. Crahay (2003) note, concernant des recherches qualitatives avec des enfants en difficultés scolaires :

Le poids des normes qui traversent les groupes que l'on interroge fait jouer à plein la désirabilité sociale et place le chercheur devant un dilemme : les individus ont-ils dévoilé leurs sentiments profonds ou exprimé leurs aspirations à propos de ce qu'ils voudraient être ou de comment ils voudraient être perçus » (p. 212).

C'est ici la plus importante limite de ce travail. Nous avons vu qu'il y avait une différence entre ce que les enfants expriment concrètement et ce que les diverses recherches envisagent comme conséquences concernant le passage des élèves dans une classe séparative. Néanmoins, il reste difficile d'estimer si les élèves expriment l'intégralité de leurs pensées vis-à-vis de leur propre parcours. On pense par exemple au discours des enfants vis-à-vis du regard des autres. Il est difficile de déterminer dans ce contexte, si un élève qui ressentirait de la honte aurait pu l'exprimer librement et explicitement.

Il faut noter encore que ce travail a nécessité de nombreux choix, concernant les thèmes abordés et les points approfondis. Il s'agit ici d'une limite puisque tout le matériel recueilli n'a pas pu être exploité. Il y aurait encore beaucoup à dire et à tirer des trois focus groupes réalisés.

La nature exploratoire de ce travail a néanmoins permis de dégager des points importants concernant la pédagogie compensatoire et l'éducation de manière plus générale. Premièrement, la richesse du discours des enfants doit être relevée. Ils ont su répondre aux questions qui leur étaient posées en proposant une multitude de réponses et en les complétant par des facteurs inattendus. Deuxièmement, ce travail, loin de résoudre les débats sur la pédagogie compensatoire, a permis de mettre en avant la complexité de tous les questionnements touchant à la scolarité et aux élèves.

5.2 Ouvertures

Les différentes limites évoquées nous permettent aussi d'envisager différentes ouvertures possibles pour ce travail. Avant tout, il serait possible d'élargir les thématiques traitées en utilisant tous les points qui apparaissent lors des discussions. Il serait par exemple

possible de se questionner sur les paramètres présents uniquement chez un élève ou dans une classe. Un approfondissement de ces thématiques permettrait peut-être de comprendre pourquoi certains discours n'appartiennent qu'à une minorité des interlocuteurs et d'augmenter la liste des facteurs déterminants pour ces écoliers.

Pour compléter la récolte de donnée qui a été effectuée, les focus groupes pourraient être multipliés et répétés, comme vu plus haut, mais aussi complétés par d'autres sources. Il pourrait être intéressant par exemple d'interroger les parents, les enseignants et des élèves de classes ordinaires sur leurs interprétations des classes de développement. Ces impressions pourraient être riches en elles-mêmes, et peut-être permettre un échange entre ces différents interlocuteurs. La connaissance de l'avis des élèves par les enseignants pourrait par exemple être constructive, permettant aux professionnels d'entendre les impressions des enfants afin de pouvoir les prendre en compte et peut-être y répondre. L'interview des parents permettrait quant à elle de mieux comprendre le contexte social des enfants et l'influence que peuvent avoir sur leurs impressions les représentations présentes dans le cadre familial.

Pour enrichir cette recherche, il faudrait encore pouvoir poursuivre les focus groupes par des entretiens individuels avec les élèves. Cette pratique permettrait de comprendre des éléments appartenant davantage à des facteurs individuels que collectifs. Il serait ainsi possible de mettre en perspective les informations obtenues lors des discussions, marquées par les dynamiques de groupes.

Afin de perfectionner ces différents éléments, il serait très intéressant de pouvoir insister sur la méthodologie même du focus groupe et d'effectuer une analyse approfondie du discours et des attitudes des participants. En effet, c'est la possibilité d'analyser les interactions qui fait du focus groupe une méthodologie si riche. Dans les trois focus groupes effectués, il y aurait déjà beaucoup à dire sur la manière dont « les positions sont adoptées, les connaissances mobilisées et les idées négociées dans le contexte du groupe » (Kitzinger, 2004, p. 307).

5.3 Positionnement personnel

Lors de l'entrée en vigueur de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) en 2013, les deux voies VSO et VSG ont été remplacées par une seule voie générale, censée être plus flexible. Un des arguments pour cette modification tenait dans l'élimination de la VSO, qui était considérée comme une « voie de garage » (Dupont, 2013). Qu'en est-il alors des classes de développement, alors que certains élèves les définissent en les plaçant « en dessous de la

VSO » ? Si ces classes sont encore présentes aujourd'hui dans de nombreux établissements vaudois, c'est qu'elles semblent correspondre à une nécessité sur le terrain. Nous pouvons bien sûr envisager un contexte de scolarité idéal qui permettrait d'offrir à tous les élèves le soutien dont ils ont besoin sans pour autant les orienter vers une « voie de garage ». Mais ces modèles, tels que les envisagent certains projets pilotes, par exemple le co-enseignement généralisé dans les classes ordinaires (Froidevaux, 2011), engendrent des coûts supplémentaires, des infrastructures adéquates et d'avantages d'enseignants formés de manière adaptée. La tendance générale encourage une école inclusive pour tous et les projets qui s'en approchent correspondront peut-être un jour à une norme. Mais en attendant, des volées entières d'élèves vont encore subir un modèle qui s'adapte d'abord aux réalités du terrain.

Nous avons vu que les discours des élèves concernant leur orientation dans une classe de développement ne paraissent pas véritablement alarmants. Nous avons vu aussi que la plupart des conséquences négatives dégagées par l'analyse de la situation de ces élèves tiennent dans le fait même qu'il s'agisse de classes de développement. Les classes de VSO ont été supprimées et nous gardons des classes « *en dessous de la VSO* ». Alors nous pouvons nous demander si le problème ne se situe pas dans la considération que nous avons de ces classes, qui définissent des élèves comme « en difficulté » ou « moins bons ». Ne serait-il pas possible de changer le nom de toutes ces classes, comme certains établissements tentent de le faire ? Ne serait-il pas possible de considérer ces classes comme des classes ordinaires, avec ces particularités certes, mais des particularités qui pourraient être apparentées aux particularités d'une classe à niveaux multiples, ou d'une classe ordinaire dans laquelle un enfant profite d'une aide extérieure deux fois par semaine ? Il faudrait réussir à dépasser tous les a priori concernant les « bons élèves » et « les autres », pour que ces classes puissent exister sans qu'il n'en soit fait une voie de garage, considérée comme telle par les enseignants, les parents, et surtout par les élèves eux-mêmes. L'impact d'une telle conception semble clair, sur la confiance des élèves en eux-mêmes, sur leur estime d'eux-mêmes, sur leur motivation et sur leurs apprentissages. Ne pourrait-on pas cesser de distinguer ces classes des autres, et les élèves qui les occupent des autres élèves ? Ne pourrait-on pas imaginer qu'un élève aille « à l'école » avant d'aller « en classe de développement » ?

Je dois noter aussi que dans cette perspective, de nombreux progrès ont d'ores et déjà été réalisés. En effet, si l'on peut se demander à quel point l'inclusion à tout prix est possible et désirable, l'aspect séparatif de certaines classes a déjà été atténué. Toutes les classes de

développement sont intégrées dans les établissements où se trouvent les classes ordinaires des mêmes niveaux, les élèves sont de plus en plus souvent intégrés avec les élèves d'autres classes lors des périodes de gymnastique, de travaux manuels ou de couture. Ces éléments évitent une totale différenciation des élèves de classes de développement, mais n'évitent pas les effets de la séparation. L'idéal si ces classes doivent exister, serait d'en faire des classes comme les autres, de ne plus même les considérer comme « séparées ». L'utopie est peut-être grande, mais de simples détails permettraient de s'en approcher, alors peut-être cela mérite-il d'être pensé. Pour illustrer cette idée, je citerai Crahay, relayant les propos de Perrenoud : « Il ne s'agit pas de nier l'existence des différences entre élèves, mais de reconnaître que les traitements que leur applique l'école donne à ces différences un statut qu'elles n'auraient pas indépendamment d'elle » (2003, p. 122).

MCours.com