

3 Méthode

3.1 Déroulement du travail

La première difficulté que j'ai rencontrée s'est située autour de l'accès aux données. Il était difficile d'imaginer obtenir des informations par les principaux concernés, tout en respectant les contraintes légales.

Le premier souci était de respecter la décision No 102 du Département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud, concernant l'accès aux données scolaires pour les recherches (c.f. annexe n°2). Cette dernière ne permet pas d'interroger les élèves de manière individuelle et limite le temps qu'il est possible de passer avec eux. J'ai donc envisagé un questionnaire écrit pour recueillir les impressions du public concerné. Il s'est imposé rapidement qu'une récolte de données par écrit n'était pas une bonne solution avec des élèves à première vue « peu scolaires », qui plus est au sujet de thématiques subjectives et peut-être délicates. L'idée a émergé alors de vouloir interroger de jeunes adultes sur leurs souvenirs et la manière dont ils avaient vécu leur passage en classe de développement. Bien qu'intéressante, cette solution a finalement été considérée comme peu valable. En effet, le fait de travailler sur des souvenirs, en tenant compte de l'aspect sélectif de la mémoire, n'aurait d'une part pas répondu à ma question principale. D'autre part parce que le système a changé récemment dans de nombreux établissements. Les jeunes adultes ayant bénéficié d'un soutien pédagogique ont connu des conditions qui ne correspondent pas forcément à la situation actuelle, situation encore en mutation.

J'ai alors pris contact avec un maître de classe de développement, afin de l'interroger sur le fonctionnement de sa classe. Ce dernier s'est montré particulièrement disponible et j'ai donc pu à nouveau imaginer faire parler les élèves eux-mêmes. C'est à ce moment que la méthode du focus groupe s'est avérée possible et intéressante, afin d'essayer de comprendre comment les écoliers vivaient la situation.

La deuxième difficulté importante a été de comprendre quelle était exactement la situation concernant ces classes de pédagogie compensatoire dans les différents établissements du canton de Vaud. En effet, ces derniers ont une grande liberté d'action en ce qui concerne ces classes, et il n'existe pas de « recensement » exhaustif de ces mesures compensatoires.

3. 2 La méthode du focus groupe

Le focus groupe est une méthode de récolte de données collective et orale. J'utiliserai dans ce travail l'appellation francisée « focus groupe » du terme original anglais « focus group ». On utilise aussi des termes français tels que « entretien de groupe focalisé », « groupe de discussion » ou « groupe d'expression » pour parler de cette méthode. Il s'agit de permettre à un groupe de pouvoir échanger sur une thématique donnée. Pour les besoins d'une recherche, certaines questions ciblées doivent être posées, mais l'intérêt est de pouvoir laisser les individus s'exprimer entre eux, dans la mesure du possible. Il s'agit donc d'une démarche qualitative, menée à l'aide d'une technique semi-directive (Touré, 2010). Le focus groupe offre de véritables avantages vis à vis d'autres méthodologies, et dans ce travail particulièrement, il est intéressant pour plusieurs raisons.

Premièrement, il aurait été très difficile d'interroger les sujets dont il est question par écrit, à l'aide de questionnaires. Parce que la pratique du français écrit n'est pas forcément aisée pour ces élèves, mais aussi parce qu'il aurait été particulièrement compliqué de leur demander dans un temps restreint d'écrire sur leur ressenti. Dans ce contexte, la méthode du focus groupe me semble intéressante pour faciliter l'expression d'éléments subjectifs sur lesquels les élèves ne se sont peut-être jamais questionnés.

Les différentes approches des focus groupes mettent en évidence les avantages de cette méthode de recueil de donnée, même si elle n'est pas exempte de biais et de limites sur lesquels je reviendrai plus loin. En ce qui concerne les points forts de cette pratique, c'est avant tout la dynamique de groupe qui est mise en avant comme un paramètre déterminant. Les élèves sont invités à participer à une discussion entre pairs, dans laquelle il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse et où ce sont les avis personnels qui comptent. Kitzinger (1995) note qu'ainsi on pourra accéder à l'avis de quelqu'un qui n'aurait pas accepté ou pas aimé être interviewé seul ou qui pensait ne rien avoir à dire. Le focus groupe semble donc ici une possibilité d'obtenir des informations dans un contexte particulier sous plusieurs points : Il faut envisager la possibilité que les participants n'ont pas une grande facilité à s'exprimer, tant oralement que par écrit et qu'ils ont un âge auquel ce qui touche à la scolarité n'est pas nécessairement stimulant. Il faut penser aussi que ces élèves sont interrogés sur une situation qu'ils vivent peut-être comme délicate, voire comme désagréable. De plus, ils doivent répondre à des questions parfois abstraites, relevant de leur vécu et de leurs perceptions. Cet aspect suscite des avis divergents. Touré (2010) propose de ne pas utiliser cette méthode pour des sujets sensibles, arguant que la discussion collective gênera l'expression de certains.

Kitzinger (1994), quant à elle, note que la dynamique de groupe peut aussi permettre à certains de s'exprimer dans une discussion, justement parce que leur avis converge avec ce que viennent de dire d'autres membres. Ces deux points de vue dépendent sans doute des participants à la discussion, des sujets abordés et des enjeux de la recherche. Dans les trois focus dont il sera question ici, je pense que les deux observations sont valables. Certains élèves n'ont peut-être pas osé avancer leur opinion, alors que d'autres ont sûrement été entraînés par la discussion et ont exprimé des éléments qu'ils auraient gardés pour eux dans des circonstances différentes.

Un autre avantage de cette méthode tient au fait qu'il ne s'agit pas d'une recherche de consensus ou d'arguments visant à prouver une hypothèse, mais réellement d'une récolte d'impressions sur la manière dont sont perçues les choses par les gens concernés (Spiral, 2011). C'est du moins le cas dans ce travail, qui utilise les focus groupes dans une visée exploratoire, plutôt que dans le but d'une analyse des interactions et de la dynamique de groupe. Touré (2010) note que cette tendance est de plus en plus répandue dans les recherches utilisant la méthode du focus groupe, puisqu'elle est souvent utilisée pour comprendre les perceptions, les sentiments et les attitudes des personnes interrogées.

D'un autre côté, la discussion qu'est le focus groupe comporte aussi des biais et des limites, dus en partie au fait que justement il s'agit d'un groupe. Si cette caractéristique permet une expression différente, elle engendre aussi d'autres conséquences. Il est indispensable dans cette perspective de relever que l'influence du groupe n'est pas négligeable et que la dynamique propre à chaque focus va être déclencheuse de rapport de domination, d'effet de normes, etc...(Orfali, 2004). Il faut envisager par exemple qu'un groupe puisse être mené par un participant « leader », qui va prendre le dessus de la discussion et que les autres vont avoir tendance à ne pas contredire. Dans chacune des classes visitées, il y avait un ou deux enfants qui semblaient prendre ce rôle. L'influence de ces élèves ne semble pas avoir véritablement orienté les discussions et les avis. Néanmoins, on peut imaginer que leur prise de parole généreuse et leurs avis affirmés ont influencé les camarades moins sûrs d'eux.

Il est important aussi de noter que des discussions comme celles effectuées ici peuvent provoquer la succession de points, comme dans une liste. Lorsqu'une question est posée à plusieurs individus qui répondent chacun à leur tour, ils auront tendance à vouloir tous

amener un nouvel élément de réponse (Touré, 2010). En guise d'exemple, lorsqu'il est demandé dans une des discussions ce qui serait nécessaire pour que les élèves puissent retourner dans une autre classe, les réponses suivantes se succèdent : « *qu'on travaille* », « *beaucoup de capacité* », « *faire plein de bonnes notes* », « *ne pas faire de bêtises* », « *avoir la volonté* ». Cette énumération ne signifie pas que chaque point n'est pas valable et intéressant. Par contre, il paraît vraisemblable que les élèves n'auraient pas cité ces cinq raisons s'ils avaient été interrogés séparément. Il est donc difficile d'identifier l'ordre d'importance de ces facteurs pour les élèves et d'identifier lesquels ne seraient peut-être même pas apparus s'il n'y avait pas eu cet effet de liste.

Un élément est à prendre encore en compte quant aux focus groupes dont il est question ici ; l'influence de la première discussion sur les deux suivantes. En effet j'ai pris garde à respecter mon canevas de départ, mais le résultat de la première rencontre a forcément eu un impact sur les deux focus suivants. Mes questions sont restées majoritairement les mêmes, mais c'est seulement lors du premier focus que j'ai su comment les enfants y réagissaient, sur quels points ils insistaient le plus et lesquels ne semblaient pas particulièrement les toucher. De plus, la première classe a mis en avant des éléments que je n'avais même pas envisagés durant ma préparation. Dans les deux autres classes, les élèves ont parfois pris l'initiative de parler de ces points qui ne faisaient pas partie de mes questions de départ, mais quand ce n'a pas été le cas, je les ai alors aiguillés sur ces sujets pour avoir leur avis.

Un dernier point est intéressant à relever : Le focus groupe est, d'après plusieurs auteurs, idéal pour mettre en exergue les représentations sociales d'un groupe (Jovchelovitch, 2004). Touré (2010) propose une définition des représentations sociales qui « désignent un ensemble organisé et structuré de croyances, d'opinions et d'attitudes. Fonctionnant comme un système sociocognitif, elles se construisent au sein des groupes et à travers les interactions individuelles ». Le dialogue favorisé par le focus groupe, entre les pairs et avec le médiateur, représente donc des temps de communication qui laissent apparaître diverses représentations sociales. Pour qu'il y ait des représentations sociales, il doit y avoir des individus qui perçoivent le monde qui les entoure et qui communiquent cette perception. Les représentations sont donc toujours étroitement liées avec le contexte social et culturel des individus. Ces derniers vont traiter des informations par des processus d'objectivation et d'ancrage, afin de les simplifier pour pouvoir se les approprier dans un contexte social précis

(Doise, 1992). Les représentations sociales ne constituent pas l'axe de recherche de ce travail, mais nous verrons que certains éléments font appel à ce concept.

Le focus groupe semble donc un moyen intéressant et riche pour atteindre les perceptions des membres d'un groupe qu'il aurait été très difficile d'obtenir autrement. Cela ne signifie pas pour autant que tous les participants pourront ou oseront s'exprimer de manière optimale et sincère. Il est nécessaire d'être conscient de tous ces éléments complexes et inévitables lorsque vient le moment de l'analyse.

3.3 Terrain

La mise en place des trois focus groupe a demandé quelques éléments de préparation, d'abord pour trouver trois classes susceptibles de correspondre à mon terrain et surtout de me recevoir.

J'ai commencé par contacter les établissements secondaires vaudois, pour savoir s'ils pouvaient me transmettre les coordonnées des enseignant(e)s des classes de pédagogie compensatoire. N'ayant pas accès à un recensement précis des pratiques dans les différents établissements du canton, c'est seulement à ce moment-là que j'ai pu me faire une idée du nombre de classes de pédagogie compensatoire existantes et du nombre de collèges qui n'en possédaient pas ou plus. Nombreux sont les maîtres de classe de développement qui ont accepté d'entrer en matière et de répondre à mes questions. Il a fallu pour commencer que ces enseignants me donnent des renseignements sur le public et le fonctionnement de leur classe. Ces précisions étaient indispensables pour trouver plusieurs classes fonctionnant de manière similaire. De nombreux enseignant(e)s se sont montrés enthousiastes et prêts à me recevoir, j'ai alors sélectionné trois classes se ressemblant, mais dans des établissements et des régions différents.

Dans les trois cas, afin de respecter le code éthique de la recherche, j'ai commencé par demander l'autorisation du directeur de l'établissement (c.f. annexe n° 3), en expliquant rapidement ma démarche par e-mail. Ensuite, j'ai fait parvenir une lettre aux parents des élèves (c.f. annexe n° 4), leur demandant de retourner une autorisation écrite pour la participation de leur enfant à la discussion. Toutes les réponses ont été obtenues sans difficulté et j'ai ensuite pu fixer avec les enseignants le moment où j'interviendrais dans la classe.

3.4 Population

3.4.1 Contexte vaudois de la pédagogie compensatoire

Les classes dont il est question dans ce travail ont parfois été séparées des établissements primaires et secondaires, mais sont maintenant toujours intégrées dans les mêmes bâtiments que les classes ordinaires. Les établissements ont une grande marge d'action concernant les mesures de pédagogie compensatoire. Les directeurs obtiennent un financement proportionnel au nombre d'élèves, octroyé par le SESAF (Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation), et décident quelle forme prendra le soutien scolaire en fonction des situations rencontrées. Le canton de Vaud offre donc un panorama très varié de mesures. Certains établissements se concentrent sur un soutien des élèves dans leur classe d'attribution, d'autres ont des classes dites « ressources » qui accueille quelques élèves à la fois de manière ponctuelle au cours de la semaine, d'autres encore ont des classes, à proprement parler, dans lesquelles les élèves « en difficulté » passent la majorité de la semaine. Ces dernières ont différentes appellations, il peut s'agir de classes de développement (primaires ou secondaires, aussi appelées DEP ou DES) ou de classes à effectif réduit. Il arrive aussi que les établissements donnent un autre nom à ces classes, tel que « classes tremplins » ou « lieux ressources ». Ces classes ont comme particularité d'accueillir des élèves qui sont sortis du cursus ordinaire à un moment ou à un autre de leur scolarité. C'est alors un programme adapté, avec un encadrement plus individualisé, qui leur est proposé, dans la perspective d'une réintégration dans une classe ordinaire ou d'une orientation vers une formation professionnelle.

La nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire envisage la diminution, voire la disparition de ces classes, voulant éviter ainsi des méthodes qui restent malgré tout, même dans une moindre mesure, séparatives. Actuellement, les établissements sont encore nombreux à fonctionner avec cette organisation. Il semble que dans la pratique, en tenant compte des conditions actuelles des écoles, une suppression totale de ces classes nécessiterait des moyens supplémentaires et de nombreuses adaptations.

3.4.2 Contexte des classes rencontrées

Ce sont trois classes que j'ai visitées durant les mois d'avril et de mai 2013. Elles ont des appellations différentes, mais des fonctionnements similaires. Par souci de simplification, mais aussi pour garantir que ces classes ne puissent pas être identifiées, je parlerai dans les

trois cas de « classes de développement ». Dans la suite du texte, j'utiliserai les abréviations DEV 1, DEV 2 et DEV 3 pour nommer ces trois classes, leur numéro correspondant à l'ordre de mes visites et de mes descriptions. Ces classes se trouvent dans trois établissements différents situés dans trois régions différentes, mais se ressemblent par leur système et les élèves qu'elles accueillent. Cependant, la première classe (DEV 1) correspond à une classe de développement primaire, accueillant le plus généralement des élèves de 7^{ème} et de 8^{ème} année, alors que les deux autres (DEV 2 et DEV 3) correspondent à des classes de développement secondaires, accueillant des élèves en âge d'être dans des classes de 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} année. Je précise qu'il s'agit ici de la nouvelle numérotation des années scolaires, entrée en vigueur à la rentrée 2013, qui correspond au système Harmos.

L'écart d'âge entre les élèves conduit à deux différences entre la classe DEV 1 et les classes DEV 2 et DEV 3. Premièrement, la provenance des élèves n'est pas la même. Dans les classes DEV 2 et DEV 3, on observe que plusieurs viennent de classes d'accueil ou d'une première classe de développement, ce qui n'est pas le cas dans la classe DEV 1. Deuxièmement, la perspective qu'ont les élèves de leur orientation future est différente. Pour ceux de la classe DEV 1, c'est avant tout l'objectif de retourner dans une classe ordinaire qui est mis en avant, alors qu'avec ceux de DEV 2 et de DEV 3 on parle beaucoup de l'après scolarité obligatoire (mesures de transitions, stages, préapprentissage). On peut envisager, au delà de ces spécificités techniques, que les élèves ont des préoccupations différentes, en vue de leurs âges différents. Mais les données recueillies pour ce travail ne mettent pas en évidence ce décalage.

La classe DEV 1

La première classe est une classe de développement appartenant à un « petit » établissement secondaire situé dans une région de campagne et regroupant les élèves de différents villages alentour. Le fait qu'il s'agisse d'un établissement de peu d'élèves influence l'offre en matière de pédagogie compensatoire. En effet, il n'y a qu'un seul maître de classe de développement, il n'y a pas ou que très peu de mesures alternatives, telles que des maîtres de classe de développement itinérants ou la possibilité d'offrir un soutien de quelques périodes dans ce qu'on appelle une classe ressource. De plus, les structures encouragées par les nouvelles lois scolaires, telles que les MATAS, n'existent pas dans la région. On trouve, dans cet établissement, une classe d'accueil, destinée aux élèves allophones, uniquement lorsqu'il y a assez d'enfants concernés. Malgré l'intégration de cette

classe au sein de l'établissement secondaire, certains élèves ne sont plus au même endroit que leurs camarades du même âge puisque les classes de 7^{ème} se trouve dans un autre établissement (au moment de l'écriture de ce mémoire, le regroupement de toutes les classes dans le même établissement est en cours).

Ce sont en général des élèves de fin de 6^{ème} année qui sont orientés vers cette classe pour la période correspondant aux années de 7^{ème} et de 8^{ème} et qui sont réintégrés au plus tard au début de la 9^{ème} année dans une classe ordinaire. Il existe des exceptions, certains élèves étant orientés vers cette classe plus tard, dès lors que des difficultés sont détectées par des enseignants en cours de 7^{ème} ou de 8^{ème} année. Il arrive aussi que des élèves restent plus longtemps dans cette classe, mais uniquement s'il n'y a pas d'autres possibilités.

Au moment de ma visite, cette classe comptait 11 élèves à temps plein et un élève qui y suivait uniquement les cours de français I. Le jour de la discussion, ils étaient dix à être présents (une fille et neuf garçons).

La classe DEV 2

La deuxième classe se situe dans l'établissement primaire et secondaire d'une ville moyenne. Il s'agit de la classe de développement accueillant les élèves dès l'âge de la 9^{ème}, puisqu'une autre classe du même type accueille les enfants en âge d'être en 7^{ème} ou en 8^{ème} année. L'établissement possède une classe d'accueil. L'objectif reste de réintégrer les élèves en classe ordinaire avant leur sortie de l'école, mais cela ne s'avère pas toujours possible.

Lors de ma visite, cette classe comptait 13 élèves à temps plein et 12 d'entre eux étaient présents (sept filles et cinq garçons) lors de la discussion.

La classe DEV 3

La troisième classe se trouve dans un établissement secondaire d'une région urbaine. Elle a les mêmes caractéristiques que la classe précédente, accueillant les élèves dès la 9^{ème} année. Là aussi, on trouve une autre classe pour les 7^{ème} et 8^{ème} années, et une classe d'accueil.

Au moment de ma visite, cette classe comptait dix élèves, mais deux d'entre eux étaient en stage et deux autres étaient malades. Ils étaient donc six à être présents pour la discussion (quatre filles et deux garçons).

Points communs entre les trois classes

Dans les trois classes concernées, l'effectif augmente généralement en cours d'année. A la rentrée de l'année scolaire, elles sont constituées des élèves pour qui l'orientation avait été prévue ainsi (entre sept et neuf habituellement). Ensuite, de nouveaux élèves sont orientés vers ces classes durant les mois d'école, augmentant l'effectif de ces dernières jusqu'à 12 ou 13 individus.

Les 28 interlocuteurs que j'ai rencontrés ont des parcours originaux et leur orientation dans ces classes de développement s'est déroulée différemment suivant les cas. Il ne s'agit donc pas ici de généraliser des anamnèses complexes et variées, mais juste de préciser de quel genre d'élève il s'agit. Les trois enseignants des classes dont il est question m'ont signalé qu'une majorité de leurs élèves présentent des difficultés d'apprentissage. Ce sont des élèves qui ont pris trop de retard sur le programme de leur classe et nécessitent un accompagnement plus soutenu. Les enseignants ont particulièrement insisté sur le fait que pour la majorité, ce sont surtout des élèves qui manquent d'autonomie dans leur travail scolaire. Quelques-uns sont décrits comme faisant preuve de problèmes de disciplines, ce qui aboutit souvent à une détérioration de l'apprentissage. Il arrive parfois aussi que ces classes accueillent des élèves présentant des problèmes comportementaux, mais cela reste exceptionnel.

Les maîtres de classe de développement ont une grande liberté en ce qui concerne le programme et le déroulement des cours. Toutefois, l'objectif premier étant de réintégrer les élèves après deux ans au maximum, ils mettent l'accent sur les mathématiques et le français, insistant sur les bases nécessaires pour pouvoir raccrocher avec le reste du programme. Les élèves suivent quand-même des branches plus « récréatives » dans le courant de la semaine. Les enseignants considèrent ne pas pouvoir faire réellement d'enseignement individualisé quand leur classe dépasse sept élèves, ce qui est le cas la majorité du temps. Une des explications évoquée est le caractère chronophage d'un accompagnement individualisé. Et ce en raison du manque d'autonomie des enfants dont il s'agit, qui même lorsqu'ils travaillent beaucoup et obtiennent des résultats, demandent l'aide de l'enseignant (compréhension des consignes,...).

Dans les trois classes, les élèves sont intégrés dans des classes ordinaires avec d'autres élèves de leur âge lors des périodes de gymnastique et de travaux manuels. Les trois enseignants considèrent que leurs élèves sont bien intégrés parmi les autres enfants du collège

et qu'à première vue leur passage par ces classes ne pose pas de problème à ce niveau-là. De même, ils estiment que les périodes de gym et de travaux manuels se passent généralement bien pour tous les acteurs concernés.

Je n'ai pas noté de véritables différences entre les propos des élèves de la DEV 1 et ceux de la DEV 2 et de la DEV 3. Je ne distingue donc pas les trois classes dans mon analyse, sauf lors de quelques exceptions, pour lesquelles je précise qu'il ne s'agit que d'un ou deux des groupes.

3. 5 Canevas du focus groupe

Pour les trois groupes, mes questions principales, ainsi que mes questions de relance, étaient les mêmes. Cependant, j'ai parfois posé d'autres questions au fil de la discussion puisque les sujets mis en évidence et les manières de les aborder par les élèves n'étaient pas toujours identiques. Mon canevas contenait six questions principales, chacune complétée par de multiples questions de relance que je n'ai pas toutes utilisées. Ci-dessous, les questions principales et quelques-unes des questions de relance.

1. Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est cette classe dans laquelle vous êtes ?
 - Comment cela fonctionne ? Qu'est-ce que vous y faites ?
 - Comment l'expliqueriez-vous à quelqu'un qui ne sait pas du tout ce que c'est ?
 - Est-ce que cette classe est différente des autres ?
 - Est-ce qu'il y a des points communs avec les autres classes ?
 - Qu'est-ce qui est différent dans cette classe que dans les autres ?
 - Qu'est-ce qui est pareil dans cette classe que dans les autres ?

(Je précise ici que les questions de relance évoquant les « autres » classes n'ont pas été posées tant que les élèves eux-mêmes ne m'avaient pas parlé des classes « normales »)

2. Quels sont vos buts en étant dans cette classe ?
 - Quels sont vos objectifs ?
 - Est-ce que ça vous permet de faire des choses que vous ne pourriez pas faire dans d'autres classes ? Quoi ? Pourquoi ?

- Est-ce que ça vous empêche de faire des choses que vous pourriez faire dans d'autres classes ? Quoi ? Pourquoi ?
3. Qu'avez-vous pensé quand on vous a dit que vous viendriez dans la classe de Monsieur. ... ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que vous avez compris ?
 - Est-ce que vous saviez pourquoi ?
 - Est-ce que vous étiez inquiets ? contents ?
 - Est-ce que vous aviez peur ? Est-ce que ça vous a dérangés ?
 4. Et maintenant que vous y êtes, vous trouvez comment d'être dans cette classe ?
 - Est-ce que vous appréciez ?
 - Est-ce que vous trouvez ça difficile ?
 - Est-ce que c'est différent que ce que vous imaginiez quand on vous a dit que vous viendriez dans cette classe ?
 5. Pensez-vous que c'est bien que vous soyez dans cette classe plutôt que dans une autre ?
 - Pourquoi ?
 6. Si vous pouviez décider, est-ce que vous aimeriez que pour les futur(e)s élèves, ceux qui sont maintenant à l'école primaire, il y ait des classes comme la vôtre ?
 - Pourquoi ?
 - Des classes vraiment comme la vôtre, des classes différentes ?
 - Comment vous expliqueriez cette opinion à quelqu'un qui ne sait pas ce que sont les classes de développement ?

3. 6 Rencontres avec les élèves

Dans la classe DEV 1, j'étais accompagnée par une collègue qui m'a aidée en notant les tours de parole. Dans les deux autres classes, j'étais toute seule et je m'étais donc munie de deux enregistreurs, ce qui m'a permis de retranscrire les discussions de manière très

précise. Dans les trois cas, l'enseignant est parti à mon arrivée et n'est revenu qu'une fois la discussion terminée.

Dans les trois classes, les enseignants avaient prévenu les élèves de ma visite mais n'avaient pas expliqué en détail de quoi il s'agissait. Les trois fois, j'ai donc commencé par me présenter, par expliquer ma démarche et par donner des indications sur la façon dont allait se passer la discussion. Nous avons, dans les trois situations, débuté la discussion par un « tour de table » pendant lequel les élèves se sont présentés en quelques mots, précisant leur nom, leur âge et combien d'années ils avaient déjà passé dans cette classe.

Les trois discussions ont duré un peu plus d'une heure. Les enfants d'une des trois classes ont été globalement moins bavards que ceux des deux autres, sans que je ne puisse identifier de raison précise à cela. Dans les trois classes par contre, certains élèves ont beaucoup parlé, d'autres moins et quelques-uns très peu. A chaque fois j'ai commencé par essayer de faire parler un peu ces élèves silencieux en leur donnant la parole, mais je n'ai pas insisté très longtemps, ne voulant pas les mettre mal à l'aise. De plus, j'avais clairement souligné le caractère libre et volontaire de la discussion, indispensable pour que la méthode du focus groupe soit respectée.

Dans les trois classes, nous nous sommes installés en cercle, de manière à ce que tous se voient les uns les autres. J'ai laissé les élèves prendre la parole le plus souvent possible, n'intervenant que lorsque je le jugeais vraiment nécessaire. Je n'ai que très peu dû les interrompre pour qu'ils attendent que les autres aient fini de parler et j'ai été surprise par cette qualité d'écoute des uns envers par les autres. La qualité de cet échange a permis aussi qu'ils se répondent et réagissent à ce qui venait d'être dit et non pas seulement à mes interventions. Je les ai parfois interrompus pour que l'on revienne à notre sujet en posant une nouvelle question. Le fait de peu intervenir m'a permis d'observer quels étaient les sujets sur lesquels ils avaient beaucoup à dire, quels élèves prenaient le plus souvent la parole sans que je ne le leur demande, mais aussi, en particulier lors du premier focus, de les laisser parler d'éléments auxquels je n'avais pas pensé.

Comme vu plus haut, le groupe influence clairement la discussion dans des situations comme celle-ci. Certains enfants n'auraient sans doute pas tenu exactement le même discours s'ils m'avaient répondu en face à face. Mais j'ai senti peu de gêne entre eux et ils ont plusieurs fois montré qu'ils osaient se prononcer s'ils n'étaient pas d'accord avec ce qui venait d'être dit. Certains ont par exemple repris ce qui venait d'être discuté pour amener des nuances, des objections, ou pour les confirmer. J'ajoute qu'ils ont été très attentifs et qu'ils

ont joué le jeu bien au-delà de mes attentes. Lorsque je les interrogeais, je voyais que les élèves réfléchissaient, parfois à des questions qu'ils ne s'étaient sans doute jamais posées dans ces termes. J'ai eu l'impression qu'ils attribuaient beaucoup d'importance aux réponses qu'ils me donnaient. Souvent les élèves commencent par dire qu'ils ne savent pas, avant d'avancer une hypothèse et parfois de la corriger en cours de route. Cela explique, à mon avis, que parfois les enfants se contredisent lors de la discussion, au fil de ce que les autres expliquent ou de ce que je leur demande.

3.7 Traitement des données

Les trois discussions ont donc été enregistrées de manière à ce que je puisse identifier précisément qui parlait à quel moment. J'ai ensuite effectué des retranscriptions verbatim des trois focus en précisant les interlocuteurs pour chaque tour de parole.

J'ai effectué une condensation des données en trois phases, dans la perspective d'une analyse qualitative. J'ai commencé par relever de manière détaillée toutes les thématiques présentes à l'intérieur des discussions. Les extraits de discussion qui n'éclaircissaient en rien la question de recherche ont été mis de côté à ce moment-là. Lors d'une deuxième lecture, j'ai recensé toutes les prises de parole des élèves en les regroupant sous ces différentes thématiques. Certains extraits de discours correspondaient à plusieurs de mes étiquettes thématiques et je les ai donc placés à plusieurs endroits. J'ai exclu à ce moment-là les thèmes qui n'apparaissaient qu'une fois ou qui n'étaient relevés que par un seul élève. Les thématiques sont devenues des sous-catégories, qui ont été regroupées sous des étiquettes plus globales ; explication de la classe de développement, explication de la présence des élèves dans cette classe, identification de leurs objectifs, appréciation de leur présence dans cette classe, éléments sur l'apprentissage et les résultats scolaires.

Une fois ce recensement effectué, j'ai réalisé une troisième lecture, me permettant de vérifier que j'avais relevé tous les éléments correspondant à mes thématiques et qu'ils y correspondaient. Les éléments qui sont utilisés dans l'analyse sont des opinions qui étaient présentes dans les trois classes, émises par plusieurs élèves. J'ai volontairement fait ressortir les avis « collectifs » qui me semblaient représentatifs. Je n'insiste donc pas dans l'analyse sur le discours particulier de chaque élève. Cela signifie que plusieurs impressions divergentes sur un même point peuvent venir des mêmes élèves. J'ai précisé dans le texte les cas particuliers, lorsqu'il ne s'agit que de quelques participants ou lorsqu'il y a une réelle opposition dans leurs opinions.

4 Analyse thématique et interprétations

Les trois focus groupes ont été très riches en renseignements sur l'opinion des élèves concernés et de nombreuses thématiques ont été abordées. Ces éléments sont répartis en trois parties : les explications que les enfants donnent de leur classe, leurs interprétations de leur place dans cette classe, puis la manière dont ils vivent et ressentent cette situation particulière. Une quatrième partie reprendra ces différentes thématiques afin de mettre en avant la distance entre ce que les élèves expriment et l'interprétation des conséquences que l'on peut en faire. Les extraits qui sont placés en italique et entre guillemets dans la suite du texte sont des citations fidèles tirées des retranscriptions des focus groupes. Quelques formulations ont été légèrement modifiées pour en faciliter la lecture.

4.1 Les classes de développement sous le regard des élèves

Le premier point discuté pendant les focus groupes est la perception qu'ont les élèves de leur classe, la définition qu'ils donnent à une classe appelée « classe de développement ». Les élèves ont des idées assez précises sur ce à quoi correspond pour eux une classe D (de développement), mais il est souvent difficile de déterminer d'où sont tirées ces explications, ce que les enfants ont entendu et ce qu'ils ont observé. Dans tous les cas, ils semblent s'être approprié les descriptions qu'ils donnent de leur classe.

Le soutien

Lorsqu'ils expliquent la classe de développement, les élèves parlent d'abord d'une meilleure aide pour affronter les difficultés rencontrées, mais aussi des élèves qui « *font des bêtises* ». En ce qui concerne ces difficultés, les élèves pensent en particulier à « *ceux qui ne savent pas très bien le français ou les maths* », ceux qui ont « *un peu de peine en classe normale* » et ceux qui mettent « *un peu plus de temps à comprendre* ».

A partir de là, lorsqu'il leur est demandé en quoi cette classe peut être une aide, deux éléments sont répétés à plusieurs reprises dans les trois classes ; le rythme de travail et la disponibilité de l'enseignant. Les élèves des trois classes expriment qu'ils mettent plus de temps que les autres et peuvent dans cette classe aller à leur rythme pour travailler et apprendre. De la même manière, beaucoup d'élèves relèvent le fait que l'enseignant est plus disponible parce qu'ils sont moins nombreux dans la classe, ce qui lui permet d'expliquer plusieurs fois, de répondre aux mêmes questions plusieurs fois et de les aider de manière plus soutenue. Plusieurs élèves expriment concrètement qu'ils sont peu autonomes face au travail

scolaire quand ils disent par exemple qu'ils doivent « *moins se débrouiller seuls que dans les autres classes* ».

L'autre explication, concernant des problèmes plus liés à la discipline scolaire qu'à l'apprentissage, n'apparaît de manière récurrente que dans une des classes. En effet, si les autres n'en font presque pas mention, les élèves de la DEV 2 envisagent que la classe de développement est autant destinée aux élèves qui font des bêtises qu'à ceux qui « *sont en difficulté* ». Plusieurs élèves de cette classe parlent en effet de « *ceux qui font des bêtises* » comme une explication de leur présence dans cette classe plutôt que dans une autre. Il est possible que cette singularité corresponde au groupe constituant la DEV 2. En effet, c'est la seule dans laquelle j'ai dû faire un peu de discipline durant la discussion, et dont l'enseignant m'a décrit certains élèves comme indisciplinés.

La comparaison avec les classes « normales »

Il a été proposé aux enfants d'expliquer un peu plus précisément comment fonctionnait leur classe, en imaginant, par exemple, la décrire à des gens qui ne la connaîtraient pas du tout. C'est alors très naturellement que l'explication passe par la comparaison avec les « *classes normales* ». Ce parallèle est utilisé pour mettre en avant soit les similitudes, soit les différences avec ces dernières. J'ai fait particulièrement attention lors des trois focus groupes de ne pas encourager cette comparaison avant que les élèves eux-mêmes ne l'expriment, ce qu'ils ont rapidement fait dans les trois discussions. Finalement, les élèves des trois classes expliquent la leur en partant de l'idée que « *c'est la même chose, sauf que* ». La plupart des descriptions partent de ce point de départ, ce qui permet de différencier ensuite quelques détails. Ainsi, dans les trois cas, les enfants ont spécifié qu'ils devaient aussi travailler, qu'ils travaillaient les mêmes choses et que leur classe était très semblable aux autres. Les points qui sont relevés plusieurs fois comme différents sont ceux cités précédemment, c'est à dire le rythme et l'aide plus soutenue de l'enseignant. Les élèves notent quelques éléments structurels aussi ; ils ont moins d'enseignants, ne font pas d'allemand ni d'anglais, ont des âges différents et donc parfois des programmes différents.

Il reste encore le fait que dans la DEV 2 et la DEV 3, les élèves savent que s'ils ne retournent pas dans une autre classe avant la fin de leur scolarité, ils n'obtiendront pas le même certificat que les autres.

On peut noter une certaine confusion dans cette comparaison entre leur classe et les autres en ce qui concerne la matière travaillée. Dans les trois classes, plusieurs élèves disent

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. Complicé 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 un 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.