

# **Transition entre l'école primaire et le Cycle d'Orientation des élèves issus de l'enseignement spécialisé.**

## **Etude de cas**

---

Master en enseignement spécialisé – Volée 2013-2016

## **Remerciements**

L'aboutissement de cette étude n'aurait pas été possible sans la participation des différents acteurs autant directs qu'indirects. Je tiens à donner un grand merci....

- A ces huit élèves qui ont eu le courage de parler de leur parcours, de leur transition, de leurs sentiments, qui se sont confiées à moi en toute modestie et simplicité. Merci parce que cela n'est pas une tâche facile et sans eux ce travail n'aurait pas pu exister.
- Merci à mes enfants parce que d'une manière ou autre, ils ont toujours été présents tout au long de mes réflexions.
- Merci à toute ma famille pour les incessants encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.
- Dans un travail comme celui-ci, les hauts et les bas côtoient le quotidien, les moments de désespoir ne manquent pas et recevoir du courage a été nécessaire et très important pour l'aboutissement de ce travail. Un grand merci à Ludivine, ma copine, pour sa patience, son soutien et pour sa grande aide tout au long de ce travail.
- Merci à tous mes amis et amies proches, qui, à un moment donné ou à un autre, m'ont encouragé à terminer ce travail.
- Et finalement, je remercie tout particulièrement Monsieur Alaric Kohler pour son suivi, ses conseils, pour le temps qu'il m'a accordé, et pour ses encouragements tout au long de l'élaboration de ce travail.

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Analyse de cas du rapport au savoir de John (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire).....	33
Tableau 2 : Analyse de cas du rapport au savoir de John (2 <sup>ème</sup> entretien au CO) .....	34
Tableau 3 : Analyse de cas du rapport au savoir de Jessica (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire).....	36
Tableau 4 : Analyse de cas du rapport au savoir de Jessica (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO) .....	37
Tableau 5 : Analyse de cas du rapport au savoir de Kevin (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire) .....	39
Tableau 6 : Analyse de cas du rapport au savoir de Kevin (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO).....	40
Tableau 7 : Analyse de cas du rapport au savoir d'Arthur (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire) .....	42
Tableau 8 : Analyse de cas du rapport au savoir d'Arthur (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO).....	43
Tableau 9 : Analyse de cas du rapport au savoir d'Elodie (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire).....	45
Tableau 10 : Analyse de cas du rapport au savoir d'Elodie (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO).....	46
Tableau 11 : Analyse de cas du rapport au savoir de Michaël (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire)..	48
Tableau 12 : Analyse de cas du rapport au savoir de Michaël (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO).....	49
Tableau 13 : Analyse de cas du rapport au savoir de Marie (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire).....	51
Tableau 14 : Analyse de cas du rapport au savoir de Marie (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO).....	52
Tableau 15 : Analyse de cas du rapport au savoir de Denis (1 <sup>er</sup> entretien, école primaire).....	54
Tableau 16 : Analyse de cas du rapport au savoir de Denis (2 <sup>ème</sup> entretien, au CO) .....	55

## Liste des abréviations

**CO :** Cycle d'orientation

**PPO :** Procédure de pré-orientation

**DICS :** Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport

## **Résumé**

Le thème de cette recherche est celui de la transition entre l'école primaire et le Cycle d'Orientation (CO ou école secondaire) des élèves issus de l'enseignement spécialisé. Le but de ce travail est de comprendre de quelle manière ces élèves parviennent à s'adapter dans une classe de développement au CO. La perspective prise, d'un point de vue théorique, est de parler de ce passage comme d'une rupture qui les oblige à vivre une transition, un changement nécessaire pour reconstruire un nouvel équilibre. Au cours de leur scolarité à l'école primaire en enseignement spécialisé, ils ont construit un certain nombre de relations tant avec leur environnement physique que leur entourage et ont construit une certaine représentation d'eux-mêmes. L'idée de ce mémoire est d'identifier quelles relations, nouées à l'école primaire, se maintiennent et quelles relations se créent en arrivant au CO dans le but de s'ajuster à ce nouvel environnement. La notion de rapport au savoir a servi de fils rouge tout au long de cette recherche.

Cette recherche se base sur l'étude de cas de huit élèves appartenant à trois CO du canton de Fribourg. Tous sont scolarisés dans la classe de développement de leur école.

## **Mots clés**

Relations – interactions – rapport au savoir – transition - rupture

# I. Introduction

Au cours de mon parcours professionnel, j'ai eu l'opportunité de travailler dans différents contextes en enseignement spécialisé. A chaque fois, la thématique de l'intégration scolaire d'une école spécialisée vers l'école ordinaire m'a beaucoup interpellé, ceci d'autant plus que la politique actuelle vise l'intégration complète des élèves de l'enseignement spécialisé vers l'école ordinaire. En travaillant auprès de ces élèves en difficultés scolaires, j'ai dans un premier temps eu tendance à ne pas comprendre comment il était possible d'intégrer totalement ces élèves dans des classes ordinaires. J'ai ensuite pris le temps de réfléchir aux parcours possibles des élèves avant d'arriver en classe de développement au début du cycle secondaire et compris qu'il existe différents parcours, notamment :

- passer d'une dernière année de classe ordinaire en primaire vers une classe de développement<sup>1</sup> en classe secondaire,
- passer d'une dernière année de classe ordinaire en primaire avec quelques heures de soutien vers une classe de développement en classe secondaire,
- passer d'une dernière année en classe d'enseignement spécialisé en primaire vers une classe de développement en classe secondaire.

J'ai pris conscience de la multitude de parcours possible pour ces élèves et décidé de ne pas prendre en considération les élèves venant de l'enseignant primaire ordinaire.

Ma réflexion a ainsi évolué compte tenu de mon expérience professionnelle et au contact de ma classe. En effet, je travaille actuellement dans une classe de développement, qui est la seule classe de ce type au sein de mon école où le reste des classes appartiennent aux degrés 9, 10 et 11 Harmos de l'école ordinaire. Les différentes attitudes et difficultés rencontrées par mes élèves me ramènent chaque fois à me questionner sur ce que représente pour eux cette nouvelle vie scolaire et la manière dont ils se représentent le fait de se retrouver au sein de la seule classe de développement de l'école.

Je me demande comment ils vivent ce passage entre l'école primaire et l'école secondaire et ma première question de départ a pu se formuler ainsi : « Quelle est l'intégration scolaire

---

<sup>1</sup> **Les classes de développement** sont destinées aux élèves dont les autorités scolaires considèrent qu'ils ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire, et pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires. Ces classes comportent un effectif d'au maximum 12 élèves.

adaptée dans l'école secondaire pour les élèves de l'enseignement spécialisé ? ».

Je me demande comment les élèves qui viennent des classes spécialisées dans le primaire peuvent cohabiter et travailler avec des élèves issus de l'enseignement dit ordinaire sachant que leurs attitudes, leurs aptitudes, leurs rythmes de travail, leurs accompagnements et leurs temps de travail sont très différents. Je me demande également quel accompagnement l'enseignant peut être en mesure d'offrir à ces élèves dans un tel contexte.

Cependant, je me suis aperçue que la question de l'intégration en général est trop vaste et ne cible pas clairement les questions que je me pose. Ainsi, j'aimerais investiguer essentiellement la question du passage du primaire vers le secondaire, qui est un moment clef de mes différents questionnements, plus spécifiquement ma réflexion se porte sur la manière dont ces élèves appréhendent le passage entre le primaire et le secondaire. J'ai ainsi décidé de m'intéresser principalement à la période de transition, soit le passage des élèves de l'enseignement spécialisé en primaire vers la classe de développement à l'école secondaire. Plus précisément, je souhaite voir, dans cette période, quelles interactions ils entretiennent avec leur école, leurs camarades, leurs enseignants, leur environnement ainsi que les relations qui se nouent entre ces différentes entités. Par conséquent, il sera intéressant de voir quelle influence cela aura sur leurs apprentissages.

Il s'agira de voir quels sont les enjeux présents dans ce passage qui découlent des différentes relations entretenues avec leur environnement. Comment ces élèves se sont-ils adaptés à leur nouvelle école, à leur nouveau professeur et à leurs nouveaux camarades ? Comment ont-ils adapté leur manière de fonctionner pour ne pas rester en décalage par rapport à leurs camarades ? Se sentent-ils reconnus en tant qu'élèves à part entière ? Pour y parvenir, ils doivent inévitablement entrer en communication, et donc apprendre les règles et les nouvelles valeurs de ce nouveau contexte. Ils doivent faire face à certains stéréotypes ou représentations sociales qui restent fortement ancrés dans le regard que les autres portent sur eux. Comment gèrent-ils cela ? Ce parcours est exigeant, ce nouveau contexte va forcément avoir des répercussions sur leurs apprentissages, leur image de soi et sur la relation qu'ils ont avec leur entourage et l'environnement qui les entoure.

Afin de donner une image la plus représentative possible des différents parcours de ces élèves au sein de l'enseignement spécialisé entre le primaire et le secondaire, je souhaite effectuer une étude de cas. Il sera alors possible de rendre une vision dynamique du passage de ces élèves à l'école secondaire en évitant également de perdre des informations pertinentes mais propre à chacun.

Ainsi, ce présent travail sera construit de la manière suivante. Dans un premier temps, il s'agira de présenter les notions théoriques essentielles pour appréhender ce travail. Après avoir donné une brève définition de l'inclusion scolaire, il sera nécessaire d'aborder les notions de reconnaissance et de représentations sociales. Finalement, cette section s'attardera davantage sur les notions de transition et de rapport au savoir, celles-ci servant de fils rouge tout au long de ce travail. Concernant le rapport au savoir, cette notion est apparue comme intéressante mais il a été nécessaire de la développer, de se l'approprier pour qu'elle puisse être utile et opérationnelle tout au cours de ce travail.

La deuxième partie de ce travail sera l'objet de la méthodologie utilisée pour cette recherche. Il s'agira de décrire la population choisie, la méthode choisie pour recueillir les données et la manière dont les données récoltées auront été traitées et analysées.

Il sera alors possible de présenter les résultats dans la troisième partie, ce qui se fera en deux temps. Tout d'abord, en présentant les résultats de l'étude de cas de chaque élève pour ensuite en tirer les tendances générales dans la partie dédiée aux résultats de l'analyse.

La conclusion permettra de donner des perspectives et des pistes d'action pour une éventuelle nouvelle recherche. Elle me permettra aussi de prendre du recul quant à ma pratique professionnelle en questionnant la manière dont les résultats me serviront dans mon quotidien d'enseignant.



## II. Problématique

### 1. Cadre théorique

#### 1. a. Intégration scolaire

Avant tout, il me paraît indispensable de comprendre et de définir la notion d'*intégration scolaire*. Si cette notion n'est pas au cœur de mon travail, elle ne peut pas pour autant être ignorée car elle illustre ce que vivent les élèves des classes de développement du canton. Cette définition me permettra ainsi de mieux saisir la situation actuelle de cette population.

Nous nous baserons sur la définition de l'intégration que fait Cousergue (1999) :

« L'intégration collective en milieu scolaire ordinaire, s'effectue dans des classes spécifiques d'élèves en difficulté ou handicapés, créées au sein d'établissements scolaires ordinaires. Ces classes spécifiques se caractérisent par :

- Un effectif des élèves réduit ;
- Un enseignement aménagé et une pédagogie adaptée, assurés par des enseignants spécialisés, titulaires du certificat d'aptitudes aux actions pédagogiques d'adaptation et d'intégration scolaire [...] avec des options différentes selon les spécialités ;
- La définition pour chaque élève d'un projet d'accueil individualisé ;
- La définition d'un projet de classe inscrit dans le projet d'établissement » (p.89-90).

Effectivement, cette définition donne de manière très éclairante les caractéristiques des classes de développement du canton de Fribourg. L'auteur ajoute par ailleurs que ces classes « ne doivent pas devenir, de fait, des structures ségrégatives » (p.89-90). Elle souligne toutefois que malgré tout, ces classes « sont souvent l'objet de ségrégation spatiale (dans des bâtiments à part) ou pédagogique » (p. 89-90).

Si leur but n'est évidemment pas de stigmatiser les élèves qui en font partie, dans les faits, les élèves des classes de développement sont souvent perçus comme des élèves à problème. De plus, il peut être intéressant de se pencher sur la localisation de ces classes au sein des bâtiments pour mieux comprendre les enjeux de cette intégration scolaire. L'aspect organisationnel et structurel de l'enseignement spécialisé peut également influencer la manière dont les élèves y

évoluent, la manière dont ces élèves vivent le passage entre l'école primaire et l'école secondaire et leur quête de reconnaissance. Si c'est le cas, comment vivent-ils le fait d'être mis à l'écart des élèves de l'enseignement ordinaire ? Ont-ils malgré tout des espaces communs pour se rencontrer ?

Il s'agit là de porter un regard sur le lien qu'ils entretiennent avec leur environnement scolaire, avec le cadre qui leur est offert pour accomplir leur scolarité secondaire dans l'enseignement spécialisé. Toutefois, la notion d'intégration renvoie également à d'autres dimensions telles que les liens que ces élèves vont développer avec leur entourage (parents, pairs, enseignants) ainsi que la représentation de leur image d'eux-mêmes. Il s'agira de comprendre quels types de relations et d'interactions ils entretiennent tant avec leur environnement structurel, formel qu'informel et relationnel. Toutefois, avant d'aborder ces notions de manière plus précise, il est indispensable de définir la notion de transition.

### **1. b. La transition**

Selon Zittoun (2004, p.19), la transition est un travail par lequel, toute personne confrontée à n'importe quel cas de rupture, peut s'engager dans un bricolage en essayant de s'ajuster à la nouvelle situation.

La notion de rupture est employée dès que l'individu se trouve face à un événement difficile, ponctuel et inhabituel, cela peut être le divorce de ses parents, la perte d'un être cher, un changement de travail, ou comme c'est le cas pour beaucoup d'élèves, un changement de contexte scolaire, notamment lors du passage de l'école primaire vers l'école secondaire.

Le fait de quitter un contexte d'école primaire et d'aller dans un contexte d'école secondaire est une rupture qui peut clairement remettre en question, comme l'explique (Zittoun, 2002, p. 6) « des routines, des connaissances, des manières de se définir ». Cette situation de rupture va également amener la personne à « s'engager dans de nouvelles constructions de sens » (Zittoun, 2004, p. 18).

En effet, on attend des élèves qui se trouvent à l'école secondaire qu'ils mobilisent de nouvelles ressources. Ils doivent s'adapter à un nouveau contexte, faire face à de nouvelles manières d'apprendre, recevoir un enseignement plus soutenu et un accompagnement moins personnalisé. Ils ont davantage de responsabilités face à leurs apprentissages et doivent démontrer davantage d'autonomie et développer de nouvelles manières d'apprendre. Mais qu'en est-il en fin de compte des élèves passant d'un enseignement spécialisé primaire vers un

enseignement spécialisé secondaire ? Le contexte même d'une classe de développement se veut finalement très proche des principes appliqués au sein de l'enseignement primaire où les élèves reçoivent davantage de soutien et d'accompagnement dans leur travail scolaire, ainsi, qu'en est-il en fin de compte de la rupture attendue au cours de cette période de transition ? Ces élèves la vivent-ils réellement ? Et si oui, à quel niveau ? Ainsi, la transition de ces élèves ne peut pas être appréhendée de la même manière que pour les élèves issus de l'école ordinaire. D'autres enjeux apparaissent et il devient dès lors pertinent de se pencher sur cette période de transition pour ces élèves spécifiques

Pour Zittoun (2004), la rupture peut « être due à des changements de diverses échelles, identifiable à différents niveaux d'analyse » (p. 18). En effet, elle spécifie quatre niveaux sur lesquels une rupture peut interagir. Cette typologie va nous aider à comprendre les niveaux auxquels se jouent la rupture pour les élèves dont nous parlons.

Elle cite tout d'abord la rupture au niveau du « contexte socioculturel » (p. 18). Concernant la question de l'intégration, la rupture se situe dans la nouvelle politique qui vise une intégration de tous les élèves dans des classes ordinaires. Il s'agit également des valeurs, des règles et du fonctionnement qui peut différer de l'école primaire à l'école secondaire. Zittoun nomme ensuite la rupture « de la sphère d'expérience de la personne » (p. 18), à savoir le fait que ces élèves soient passés de l'école primaire à l'école secondaire, ils se retrouvent alors dans un contexte totalement nouveau. Le rythme scolaire en école secondaire se veut différent, l'accompagnement moins soutenu. L'auteure aborde également la rupture « au niveau interpersonnel », soit le fait que ces élèves quittent une école, des enseignants, des copains de classe pour en retrouver des nouveaux. Elle termine en nommant la « rupture intra-personnelle » (p. 18), expliquant que la personne grandit, que son corps change. Les élèves de notre étude et qui sont en phase de transition sont pour la majorité au début de leur adolescence, ils vivent donc des changements importants au niveau de leur construction identitaire en se questionnant sur leur avenir et en se comparant aux autres.

En 2002, dans une approche de la psychologie sociale du développement cognitif, Perret-Clermont et Zittoun, (cité par Zittoun, 2004), élaborent une typologie plus détaillée des niveaux sur lesquels une transition peut avoir des impacts. Elles définissent qu'une personne peut s'engager dans un processus de transition au niveau du repositionnement social et symbolique (construction identitaire), au niveau de « élaboration de nouvelles représentations et de nouvelles compétences (sociales, cognitives et symboliques) » (Ibid, p. 19) et au niveau de la « construction de signification de la situation » (Ibid, p. 19). Ce niveau implique le fait que

chaque personne se fait sa propre représentation d'une situation en fonction de son état émotionnel, de son propre besoin de continuité.

Cette typologie démontre à quel point un processus de transition peut avoir des impacts sur l'ensemble de la vie d'une personne, en l'occurrence d'un élève.

Il ne s'agit pas de parvenir à détailler chaque niveau mais bien de comprendre lesquels s'avèrent significatifs pour les élèves débutant leur école secondaire en classe de développement.

Le but est de comprendre quels sont les enjeux présents dans ce changement de contexte, tant au niveau de la classe, de leurs apprentissages, de leur entourage que du monde que les entoure. Ainsi, il sera possible de voir de quelle façon ils appréhendent cette période spécifique de leur scolarité, de voir quels sont les réajustements effectués dans cette phase de transition par ces élèves et de voir quels types de relation et d'interactions ces élèves développent et de quelle manière.

Avant d'entrer plus en détail sur les enjeux relationnels et interactionnels auxquels sont confrontés ces élèves, il est important d'aborder la manière dont ces élèves sont perçus et la notion de reconnaissance indispensable à l'épanouissement de chacun.

### **1. c. Représentations sociales et stéréotypes**

Les individus se créent sans cesse de nouvelles représentations sur leur environnement et leur entourage. Les groupes se définissent en général en termes de « nous » et « eux », résultat

« D'un des processus les plus fondamentaux de l'être humain, la *catégorisation sociale* (Tajfel, 1981). A l'aide de cet outil cognitif, nous découpons, classifions et ordonnons notre environnement physique et social (Fiske & Neuberg, 1990). Le découpage de la réalité en catégories distinctes nous permet d'agir plus efficacement en termes de temps et d'efforts et s'avère très adaptatif pour l'être humain » (Bourhis, Gagnons et Moise, 1994, p.163).

Ainsi, ce comportement a quelque chose de spontané et d'inévitable dans tout type de relations, que cela soit entre groupes ou entre individus, chacun arrive avec une certaine image de l'autre. Toutefois, chacun peut aussi se targuer d'appartenir à un certain groupe social, « toute représentation conditionne la manière d'être et de se dire d'un individu » (Hattiger, 2001, p. 164), elle permet également à l'individu de se créer un système d'anticipation et d'attentes. Pour Guimelli, cité par Bonnec et Mompelat (1994), les représentations sociales sont définies

comme « l'ensemble des connaissances, des croyances et des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (pp. 138-139).

Hattiger (2001) explique que

« Les représentations sociales permettent (...) à l'individu d'exprimer son identité, son appartenance sociale à un groupe social défini en comparaison avec d'autres groupes sociaux. En outre, elles permettent d'insérer l'individu dans le champ social puisqu'elles rendent compte de sa relation avec autrui, les groupes sociaux, la société et la culture en général (Kaes, 1968, 1976). Les représentations sociales vont donc nous permettre de mieux saisir les relations, tant réelles qu'imaginaires, entre des groupes sociaux majoritaire et minoritaire et, plus précisément, de pointer les différentes interactions possibles selon la nature des minorités en question » (pp.153-154).

Cette notion est importante car les élèves d'une classe de développement peuvent souffrir des représentations que se font les élèves des classes ordinaires à leur sujet. Ils sont souvent minoritaires au sein des écoles et donc des cibles idéales pour être sujets aux critiques. Le simple fait d'appartenir à la classe de développement au sein de l'école les catégorisent automatiquement aux yeux des autres. Le fait d'être isolé dans une classe distincte, les identifie immédiatement aux yeux des autres, qui, souvent, ignorent les raisons précises qui les y ont conduits.

Comme l'évoque Hattiger, la notion de représentation sociale renvoie également aux aspects relationnels qui se jouent entre les différents protagonistes. Cet auteur évoque même le côté imaginaire de certains types de relation, soit également le fait que les élèves des classes de développement peuvent se faire de fausses idées et imaginer que tout le monde les perçoit comme inférieurs ou les considère autrement. Cette dimension aura sans aucun doute un impact sur la relation que ses élèves construisent avec leur scolarité dans ce type de classe.

Ainsi, lorsque la représentation que l'on se fait de l'autre est figée et inconsciente, alors cette image devient négative et se transforme en stéréotype ou en jugements.

Le stéréotype est « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt & Schardon, 1994, cité par Yzerbyt et Schardon, p.129) ». Ils peuvent autant être liés au genre, à l'âge, à la classe sociale qu'à la culture. Mais en plus, les stéréotypes vont influencer la manière de s'approprier de nouvelles informations,

ainsi que la manière de se souvenir d'un élément, les stéréotypes déforment la réalité à tel point que certaines croyances stéréotypées peuvent se perpétuer sur plusieurs générations.

Effectivement, le stéréotype le plus commun concernant les élèves qui se trouvent en transition entre une classe primaire en l'enseignement spécialisé et la classe de développement en école secondaire est qu'ils sont en échec scolaire car ils seraient plus « bêtes » que les autres. Or, il s'avère souvent que ces élèves ont de bonnes aptitudes pour apprendre, mais qu'ils ont souvent besoin d'un accompagnement plus intensif.

Ce stéréotype est malheureusement présent étant donné que cette population augmente et n'est pas en corrélation, entre autres, avec le nombre d'enseignants formés pour leur offrir un suivi adéquat. Cette image est toutefois très réductrice, car cela ne veut de loin pas dire que tous les enfants qui arrivent dans ces classes ne peuvent pas continuer à évoluer dans leurs apprentissages. Cette image peut être lourde à porter pour ces élèves et contribuer à les démotiver et à renforcer leur sentiment de ne pas être bon ou de ne pas aimer l'école.

Il pourra être intéressant de voir de quelle manière ces stéréotypes influencent leur investissement scolaire, et si celui-ci a évolué durant le processus de transition en lien avec les représentations sociales auxquelles ils ont dû faire face.

#### **1. d. La reconnaissance**

Parvenir à porter un regard sur soi fait partie du processus identitaire et cela ne se fait généralement pas sans le regard que l'autre porte sur soi. Lacroix (2003) explique que la reconnaissance est « cette volonté et ce besoin de susciter l'estime chez l'autre et chez soi afin de légitimer nos actions et nos prises de décision » (p.108). Ainsi, l'individu se sent reconnu dans ce qu'il est uniquement au travers du message que les autres lui renvoient, ce feed-back lui permet alors d'agir. Mais la reconnaissance est également une histoire individuelle et personnelle. Taylor, cité par Payet et Battegay (2008), dit que « la reconnaissance met au centre la valeur de la réalisation de soi, on ne peut être soi-même qu'en étant reconnu » (p. 29) mais les auteurs vont plus loin en précisant que « la reconnaissance s'inscrirait dans le registre de la reprise : réparation, repentir, réconciliation, qui met au centre la valeur de la responsabilité d'autrui, du souci d'autrui » (Payet & Battegay, 2008, p. 29).

Le parcours vers la reconnaissance est donc un travail sur soi, mais également un travail « avec » les autres, voire une lutte. En effet, les auteurs qui abordent la notion de reconnaissance le font souvent en parlant de l'origine du besoin de reconnaissance, soit une situation de mépris,

une injustice, ou encore « une blessure morale de n'avoir pas été reconnu dans sa compréhension de soi » (Honneth, 2008, p. 50). L'autre est non seulement à la base du besoin de reconnaissance par ses attitudes parfois dénigrantes et dévalorisantes, mais l'autre peut également être l'aidant, celui qui permet de parvenir à se sentir reconnu. Très souvent, « l'autre » permettant ce cheminement est rarement une personne anodine ou une institution,

« Ce mode de reconnaissance réciproque ne va pas au-delà du cercle des relations sociales primaires, telles qu'elles existent dans les liens affectifs propres aux cadres familiaux, amicaux ou amoureux. (...) Elles ne peuvent être transposées à volonté à un très grand nombre de partenaires de l'interaction » (Ibid, p.51).

Il semble effectivement extrêmement important que l'entourage proche de l'individu manifeste un sentiment de reconnaissance car c'est ainsi que l'individu construit son identité et sa place dans la société.

Ainsi, le rôle que peut jouer tant la famille que l'enseignant ou la direction d'une école peut être capital pour permettre à ces élèves de se sentir reconnus et avoir le sentiment d'être important, et donc que leur scolarité est également importante. Leur investissement scolaire peut en être d'autant plus influencé.

Toutefois, pour parvenir à accepter de se sentir reconnu, l'individu doit également avoir construit un rapport positif à lui-même. Or, cela n'est pas toujours une évidence. Dans la situation de ces élèves qui se trouvent dans ce nouveau lieu de vie scolaire, l'école secondaire, certains stéréotypes peuvent apparaître comme blessants et constituer une forme de mépris, de non prise en considération de leurs spécificités, de leur identité tant personnelle que culturelle. Or, c'est souvent cela qui est en jeu, l'élève a besoin de se sentir reconnu tel qu'il est, il a besoin de sentir le regard positif des autres pour avancer.

A force de se sentir méprisé, notamment au travers de stéréotypes parfois blessants, la personne perd confiance en elle, alors même, dans le cas de ces élèves en classe de développement en école secondaire, qu'il est possible qu'ils aient toujours eu confiance en eux dans leur école primaire. En effet, le besoin et la recherche de reconnaissance n'est pas un processus qui s'achève, il est constamment en évolution en fonction des événements survenant dans la vie de l'individu. Ainsi, Payet (2008) explique que « la reconnaissance n'est pas un processus qui va de soi, mais un processus marqué par la fragilité et la réversibilité » (p. 103).

Une personne peut très rapidement perdre confiance en elle à force de se trouver dans une situation de déni et de mépris, ce processus peut être très rapide, alors que le processus pour

parvenir à se sentir reconnu est souvent long et incertain. Par ailleurs, il existe également un processus que Roy (2008) appelle « la reconnaissance négative », qu'elle définit comme « le fait d'être empêché de participer à la vie sociale à travers l'existence manifeste, publique et vérifiable d'obstacles intentionnels » (p. 203). Il s'agit alors non pas de mépris mais d'une absence de considération de la personne. Dans le cas de ces élèves faisant partie d'une classe de développement à l'école secondaire et ne pouvant pas aspirer à avoir un titre (diplôme d'école secondaire) à la fin de leur scolarité, cela remet en question leur appartenance à l'institution et les exclut d'une reconnaissance en tant qu'élève de ces écoles. Le non droit à ce titre, est un exemple flagrant de la « reconnaissance négative ».

Toutefois, il semble important de préciser que tous les élèves qui font partie de ces classes de développement, ne vont pas tous gérer de la même façon les atteintes qui leur sont parfois faites. La capacité à surmonter cela est notamment liée à l'estime que chaque élève a pour lui-même ainsi qu'à sa capacité à mobiliser certaines de ses ressources (gestion de la frustration ou de l'angoisse). Le rôle des relations qu'ils ont construites avec leur entourage proche, leurs parents, leurs frères et sœurs ou d'autres personnes significatives va également influencer leur rapport à leur estime de soi et leur sentiment de sécurité personnelle.

Les notions présentées ci-dessous démontrent que ces élèves entretiennent un lien étroit avec leur environnement. Au cours de ce processus de transition, les élèves se trouvent au cœur d'un ensemble de relations qu'il devient nécessaire de spécifier et d'explicitier pour s'y retrouver. La notion de rapport au savoir permettra d'y parvenir car elle permet de regrouper entre elles tous les types de relations que ces élèves développent ainsi que la manière dont elles interagissent entre elles.

### **1. e. Rapport au savoir**

Le concept de rapport au savoir apparaît comme une notion récente dans les sciences humaines. Beillerot (1989, p. 169) relève que si l'on voulait résumer l'historique du concept, il faudrait le présenter en trois sous-ensembles.

Le premier groupe est constitué de chercheurs influencés par Lacan au début des années 60 pour lequel « le rapport au savoir et le sujet sont d'emblée liés en particulier en ce que le rapport au savoir serait une médiation pour situer le sujet » (Ibid, p. 168), cela dans une perspective psychanalytique.



Les chercheurs faisant partis du second ensemble, influencés par les événements de 1968, se réclament du marxisme, voire du communisme. Hatchuel (2005) explique que Beillerot pense que les auteurs marxistes des années 60 ont très souvent employé des expressions contenant le terme de « rapport à », mais n'ont pas utilisé la notion de rapport au savoir. De même, Hatchuel (2005) explique que Bourdieu et Passeron vont attendre jusqu'à 1970 et leur ouvrage intitulé « La Reproduction : éléments pour une théorie du système de l'enseignement » (1970) pour parler du rapport au langage et au savoir, alors que la notion de rapport à la culture est très présente dans « Les Héritiers : les étudiants et la culture » (Bourdieu & Passeron, 1969). Pour Bourdieu et Passeron, c'est ce rapport au langage, à la culture et au savoir qui permet de comprendre les mécanismes de reproduction sociale et l'inégalité sociale face à l'école. Toutefois, le concept de « rapport au savoir » sera abandonné par Bourdieu au profit de celui d'« habitus »<sup>2</sup>.

D'une manière générale, la thèse marxiste se résume dans l'idée de l'accès de tous au savoir, mais sans qu'il soit précisé comment peut se faire cet accès. Charlot (1982, cité par Beillerot, 1989, p. 170), en rupture avec cette ligne officielle, reprend alors la notion de rapport au savoir en lien avec les problèmes rencontrés par les élèves de milieu populaire. Charlot sera influencé par tout ce mouvement de pensée, mais définira par la suite de manière différente la notion de rapport au savoir.

Comme Beillerot (1989) le montre, le dernier ensemble est constitué d'enseignants et de formateurs d'adultes qui découvrent la notion de rapport au savoir au début des années 70. La notion de rapport au savoir apparaît alors dans les Sciences de l'éducation et de la formation. Toutefois, le concept de rapport au savoir sera véritablement problématisé en Sciences de l'éducation et en didactique seulement à partir de la fin des années 1980.

Il ressort de cette approche historique que si la notion de rapport au savoir est utilisée et évoquée fréquemment dès les années 1960, elle n'a été prise comme notion centrale qu'à la fin des années 1980 dans l'ouvrage collectif « Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques » (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi, 1989).

A la fin des années 80, Beillerot définit le concept de rapport au savoir comme étant la nécessité pour un sujet

---

<sup>2</sup> Selon Bourdieu, « l'habitus est défini comme l'ensemble des dispositions inculquées, intériorisées par les individus et telles qu'ils tendent à les reproduire en les adaptant aux conditions dans lesquelles ils sont engagés » (Akoun & Ansart, 1999, p. 251).

« D'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens. Le rapport au savoir devient alors la création permanente de savoir sur soi et sur le réel. Le « rapport au savoir » devient donc un *processus créateur* de savoir par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps » (Beillerot, 1989, p. 189)

L'auteur insiste également sur le fait que ce processus est singulier à chaque individu et ne peut se reproduire car chaque sujet est l'auteur de son propre *processus créateur*, et s'approprie le monde qui l'entoure. Toutefois, Beillerot précise qu'il est impossible de s'approprier les expériences et le vécu des autres, « chacun a tout un savoir connu de lui, éphémère, non dicible, non transmis » (Ibid, p. 190).

En 1979, Charlot et Figeat emploient déjà la notion de rapport au savoir dans un ouvrage intitulé « L'école aux enchères » (Charlot & Figeat, 1979, cité par Charlot, 2002, p. 94) mais ne prennent alors pas la peine de définir cette notion. Ce n'est qu'en 1982 que Charlot définit le concept de rapport au savoir de la manière suivante : « J'appelle rapport au savoir l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (Charlot, 2002, p. 94).

Cette définition était alors très intuitive, et occultait l'idée essentielle de relation. Pour considérer la notion de relation, il faut élargir la définition. Ainsi, en 1992, Charlot propose une autre définition : « le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeurs, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (p. 92). Cette définition relève cette fois la notion de relation mais occulte la pluralité des rapports.

En 1994, Beillerot a rédigé une note dans le « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » pour définir la notion de rapport au savoir. Il explique que le rapport au savoir est un « processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit des nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (cité par Champy & Etévé, 1994, p. 841).

Ainsi, l'idée principale de ces deux dernières définitions est de mettre en évidence comment chaque individu parvient à construire sa propre personnalité en fonction « du savoir qui le précède. [...] Cette idée permet de penser l'articulation du sujet désirant savoir (ou ne pas savoir) avec ses enracinements familiaux, groupaux et sociaux » (Ibid).

En 1997, Charlot développe une théorie du rapport au savoir lui permettant d'aboutir à la définition suivante de ce concept :

- « Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre.
- Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir.
- Ou, sous une forme plus « intuitive » : le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une action, une obligation etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation » (Charlot, 2002, pp. 93-94).

L'importance du rapport au savoir, n'est pas tant d'être définie, mais c'est son inscription dans un réseau de concepts qui importe.

La notion du rapport au savoir telle que définit par Charlot en 1997 paraît très pertinente, mais elle reste encore très vaste. Il évoque la notion de relation sans la définir, ni préciser de quels types de relations il s'agit, il n'axe pas sa théorie sur cet aspect-là. Charlot utilise la définition du rapport au savoir pour parler de l'individu et de ses propriétés, il utilise la notion de rapport au savoir pour préciser celle du rapport à l'apprendre. En s'appropriant ce concept, il est possible d'aller plus loin en explicitant que là où Charlot parle de rapport à (...), il est plus précis de parler d'interactions et de relations. En effet, ainsi, cette définition permet de situer l'élève au centre d'un ensemble d'interactions et de relations, tant avec son environnement (rapport au monde), son entourage (rapports aux autres) qu'avec la représentation qu'il a de lui-même (rapport à soi). Nous nous attarderons donc uniquement à ces aspects-là de la définition.

Afin de définir les notions de relations et d'interactions, l'approche de ces notions en psychologie sociale est la plus adaptée. En effet, Fischer explique que

« La notion de relation définit le lien social non pas comme une simple mise en liaison extérieure d'individus tout à fait indépendants les uns des autres, mais comme un processus dynamique qui modifie en permanence les deux pôles impliqués. Elle montre aussi l'importance de la distance sociale : il n'y a pas de rapport sans distance. Dans ce sens, être en relation, c'est être confronté en

permanence à ce qui nous différencie biologiquement, physiquement, socialement, culturellement. Tout rapport est considéré comme un processus dynamique qui est partie intégrante de la structure sociale » (2010, p.16).

Cette définition démontre l'importance que peut avoir l'influence de l'entourage de l'élève et le fait que c'est un système dynamique au sein duquel les relations sont en constante évolution. A côté de cette notion, et afin de donner une dimension supplémentaire à la théorie de Charlot quant au rapport au savoir, il sera nécessaire de comprendre ce qui se passe entre ces différentes formes de relation, de voir comment elles interagissent entre elles. Fischer indique que le concept d'interaction « désigne des relations interpersonnelles comme le produit d'un processus de socialisation et d'échanges où les individus n'existent, dans un système social que dans la mesure où ils y expriment leur interaction avec autrui » (2010, p.16). Il ajoute qu'« à travers l'idée d'interaction, la société se comprend comme une multiplicité de conduites en relation les unes avec les autres, et non pas comme une réalité qui oppose plus ou moins fortement les individus, en fonction de la position qu'ils occupent dans la société » (2010, p. 16-17).

Il s'agit d'une approche interactionniste, ce qui signifie selon Marc et Picard (2013),

« Qu'on se situe d'un *point de vue* où l'unité de base de l'analyse sociale n'est pas l'individu ou l'action individuelle, mais ce qui se passe entre les individus, le *système* formé par l'ensemble des actions qui, dans un certain contexte, se répondent les unes les autres pour engendrer une situation, une réalité, à observer et à analyser » (p. 193).

Cette perspective nous permet de choisir une approche systémique des relations qui se jouent entre les différentes entités présentes. Ainsi, l'élève est situé au cœur de ce système et c'est à partir de la représentation qu'il s'en fait que notre analyse se construira. Ainsi, il est important de spécifier de quels types de relations et d'interactions il est plus pertinent de parler.

Charlot indique que le rapport au savoir est un rapport au monde, le monde étant en fin de compte tout ce qui entoure l'individu. Dans cette étude, il sera pertinent de chercher à comprendre quelle relations les élèves entretiennent avec leur environnement ou, comme le définit Zittoun avec le contexte socio-culturel.

Au cours du processus de transition, ces élèves se retrouvent dans un nouveau cadre géographique, un nouveau bâtiment, une nouvelle classe. Il sera alors important d'étudier ce que ces changements impliquent pour eux, comment ils s'y retrouvent et quelles sont les stratégies mises en place pour se réapproprier la relation qu'ils ont avec ce nouvel

environnement. Pour certains élèves, changer d'école signifie se rendre en classe dans un autre village, prendre un bus pour la première fois et respecter un horaire donné pour ne pas manquer ce bus. Pour certains élèves, et selon les écoles, cela signifie se retrouver à l'écart dans le bâtiment par rapport aux autres classes. Il sera donc nécessaire de comprendre comment ces élèves s'y retrouvent et quelles sont les relations qu'ils construisent avec ces nouveaux éléments de leur scolarité.

Mais le rapport au monde définit aussi la relation que ces élèves ont avec les règles et le fonctionnement institutionnel. Les élèves confrontés à cette transition se retrouvent face à un contexte socioculturel différent de celui qu'ils ont connu précédemment, ils doivent apprendre à décoder les normes et les valeurs de leur nouveau lieu scolaire, celui de l'école secondaire où tout est inconnu. Ils doivent « s'approprier le monde » (Charlot, 2002, p.91) qui les entoure, apprendre à le connaître, le décoder et aussi à avoir un impact sur cet environnement. Ils étaient parvenus à déchiffrer et maîtriser le fonctionnement de leur école primaire et avaient développé des relations spécifiques à cet univers. Ils doivent désormais se réapproprier un nouvel univers dont les règles et les codes peuvent être très différents. Ils créent alors de nouvelles relations ou maintiennent les anciennes.

Pour y parvenir, il faudra comprendre comment ils appréhendent leur nouvel environnement, comment ils parviennent à le comprendre et à s'y faire comprendre. En effet, certains élèves qui se trouvent actuellement en classe de développement à l'école secondaire ont tendance à revendiquer les mêmes règles que celles présentes à l'école primaire. Ainsi, il s'agira de voir comment ces élèves déconstruisent certaines habitudes pour en construire de nouvelles qui auront du sens pour eux.

Ils se trouvent alors confrontés à leur première « appropriation d'un savoir » (Charlot, 2002, p.80) dans un nouveau contexte scolaire. C'est certainement le premier apprentissage nécessaire pour entamer un parcours dans ce nouveau lieu de vie scolaire, mais comme tout apprentissage, il ne suffit pas de suivre les règles de l'institution comment elles sont établies pour que cela fonctionne. Appréhender de nouvelles règles scolaires est une activité que l'élève essaye de maîtriser au quotidien mais cela peut prendre du temps avant qu'il ne soit capable de maîtriser et de mettre en pratique tous les enjeux de ce nouveau contexte scolaire.

Charlot explique clairement que le rapport au savoir est également un rapport au temps, « l'appropriation du monde, la construction de soi, l'inscription dans un réseau de relations aux autres – « l'apprendre » – exigent du temps et ne sont jamais achevées » (Charlot, 2002, p.91).

En dernier lieu, l'élève est avant tout confronté à un rapport au monde qui est constitué par les apprentissages qu'il est tenu de faire. Le monde est donc également tout ce qui touche non seulement au matériel scolaire, mais également à son contenu, à la matière. En effet, le passage entre l'école primaire et l'école secondaire constitue un changement important en termes de contenus des apprentissages et de rythme de travail. Ainsi, il sera intéressant de comprendre de quelle manière l'élève s'approprie ses nouvelles connaissances et de quelle manière il s'implique dans son travail scolaire au cours de cette transition.

Charlot l'indique, tout rapport au savoir est également rapport à l'autre. Lorsqu'un élève se trouve dans un contexte d'apprentissage, cela s'effectue certes dans un environnement mais également en présence d'autres personnes. Chaque élève va développer des relations spécifiques avec son entourage, qu'il s'agisse du corps enseignant, de ses pairs ou de sa famille. Les autres présents autour d'un élève influencent forcément ses choix, ses inclinaisons, ses doutes ou ses certitudes. Il est donc essentiel de savoir quelles relations chaque élève développe avec les autres, en établissant qui sont ces personnes significatives dans leur parcours scolaire leur permettant d'évoluer, de se construire et de mobiliser ses ressources dans ses apprentissages

Le rôle de l'enseignant est capital, tout élève construit une relation avec son enseignant principal qui influencera son investissement scolaire, en bien ou en mal. En effet, il sera intéressant de comprendre en quoi le lien que l'élève construit avec son enseignant influence ses apprentissages et son investissement scolaire. La croyance laisse souvent penser qu'entretenir un lien positif avec son enseignant aide à apprendre, mais cela se vérifie-t-il vraiment ? De plus, un point central de l'enseignement secondaire, qui diffère du primaire, est que les élèves sont généralement confrontés à plusieurs enseignants, selon les disciplines données. Comment parviennent-ils à gérer la diversité de ces relations ? Ils doivent interagir autant avec des enseignants spécialisés que des enseignants issus de l'enseignement ordinaire, cet aspect a-t-il une importance ? Et quel rôle joue la direction de l'école pour ces élèves ? Il est capital de voir quelles sont la priorité de ces élèves, est-ce que pour eux, il est plus important d'avoir un bon lien avec l'enseignant ou cela est sans signification ?

Au niveau des relations significatives, le rôle joué par les pairs est également central. L'adolescence constitue la période où passer du temps avec ses amis peut primer sur tout le reste et devenir la priorité scolaire. Ces élèves ont besoin de sentir qu'ils ont une place et un rôle au sein de leur classe et de leur école. Le sentiment d'appartenance à un groupe est très fort à cet âge, ils ont donc besoin du regard des autres pour y parvenir. Or, le regard porté par les

autres peut être influencé par les stéréotypes présents quant aux élèves qui constituent les classes de développement. Il est donc nécessaire de comprendre quels types de relation les élèves des classes de développement entretiennent avec leurs pairs au sein de leur classe et au sein de l'école (bus scolaire, cours de récréation, cantine scolaire).

Ainsi, est-ce que pour ces élèves, les relations qu'ils créent avec leurs camarades de cours sont plus importantes que les cours eux-mêmes pour être motivés à l'école et s'y sentir bien ?

Pour clore sur le rôle que peuvent jouer les uns et les autres sur ces élèves, il est nécessaire de parler de l'influence de leur famille (parents, frères et sœurs etc.). Le système scolaire dans lequel chaque élève se trouve dépend également d'un système familial spécifique. Il est donc nécessaire de voir quelle place les parents occupent et quel investissement ils ont également face à la scolarité de leur enfant.

De ce fait, il est intéressant de voir quel a été le parcours socio-professionnel de leur famille, si leurs parents ont eu une scolarité normale, une formation, ou si les savoirs informels ont un rôle plus important. Ainsi, il devient intéressant de se pencher sur les valeurs familiales reçues par ces élèves, en allant voir si la famille s'intéresse à leur scolarité, quelle participation ou quels liens avait la famille avec l'école primaire, si leurs parents assistaient et continuent à assister aux différentes réunions organisées par l'école, voir si les parents signaient et signent régulièrement les agendas et les carnets de devoirs, si les parents s'intéressaient et continuent à s'intéresser à aider leurs enfants dans les devoirs.

Il ressort qu'il est important de décrire de quelle nature sont les relations que ces élèves développent tant avec leurs enseignants, leurs pairs que leur famille. Quels sont leur rôle et leur influence sur ces élèves et leur scolarité ? Toutefois, il sera nécessaire d'aller plus loin en regardant également quelles sont les interactions présentes entre l'école et la famille. En effet, quels enjeux existent dans l'interaction présente entre des parents et l'école ? Il s'agira également de pouvoir regarder de quelle manière ce système évolue dans au cours de cette transition.

Pour terminer, la définition du rapport au savoir de Charlot évoque la notion de rapport à soi. Il s'agit de comprendre quelle représentation ces élèves se font de l'image d'eux-mêmes dans cette période charnière.

On le sait, la réussite scolaire produit un puissant effet de réassurance et renforce l'estime de soi, quant à l'échec il peut produire de gros dégâts dans la relation à soi-même.

Pour les élèves qui arrivent dans des classes de développement à l'école secondaire, il est pertinent de pouvoir s'attarder à comprendre comment dans cette transition ils se représentent leur image de soi. En effet, ils se trouvent dans une classe particulière, distincte de toutes les autres, parfois stigmatisée. Il faudra également aller voir si le fait d'être dans une telle classe a une influence sur leur investissement scolaire personnel. Par conséquent, il est également important de pouvoir déceler les différents enjeux présents et quelle est la nature de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, se sentent-ils coupables, victimes, acteurs, égaux face aux autres ? Ont-ils le sentiment d'avoir une place et un rôle au sein de leur classe et de leur école ?

Dans sa notion de rapport au savoir, Charlot parle des différents rapports que l'individu peut construire, soit ce que nous avons choisi de définir comme des relations. Examiner les interactions (soit les relations entre les différentes relations du rapport au savoir) présentes au sein de ce système donne encore davantage de relief à cette notion, or Charlot ne le fait pas de manière explicite. Il ne parle à aucun moment des interactions présentes entre les différents aspects du rapport au savoir.

En effet, les relations que les élèves construisent tant avec leur environnement, leur entourage ou la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes vont s'influencer et contribuer à les faire évoluer. C'est effectivement en termes de relations et d'interactions qu'il faut penser, dès lors qu'est en jeu un être vivant.

La notion de rapport au savoir, comprise en tant qu'interactions et relations, montre que le parcours de ces élèves pour arriver en classe de développement à l'école secondaire ne peut en aucun cas être séparé de leur parcours à l'école primaire. Leur parcours scolaire, l'histoire familiale, leurs valeurs sociales, culturelles et personnelles acquises jusque-là font partie de ce système, même si elles appartiennent en quelque sorte à leur histoire passée. Elles vont et doivent être bousculées, déconstruites, remises en question de manière plus au moins douloureuse pour créer un nouveau système, celui de l'école secondaire. Les relations qu'ils ont eues avec leur environnement, leur entourage et leur représentation d'eux-mêmes a influencé leur histoire et leur parcours d'une manière propre à chacun. De même, les jeux interactionnels présents entre l'école, leur famille et eux-mêmes a contribué à remodeler un nouveau système, un nouveau type d'interactions et de relations.



## 2. Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

Les élèves passant de l'enseignement spécialisé primaire au secondaire se trouvent dans un système interactionnel et relationnel complexe qui évolue sans cesse. L'objectif de cette recherche est de déceler les enjeux interactionnels et relationnels présents au cours de leur transition entre l'école primaire et l'école secondaire, dans un contexte d'enseignement spécialisé. A ce stade, si l'on tient compte des représentations sociales et des stéréotypes présents face à cette population, leur chemin semble semé d'obstacles, et un des objectifs de cette recherche sera d'identifier quels sont ces obstacles et qu'est-ce que ces élèves mobilisent pour les surmonter et investir leur scolarité et leurs apprentissages. Comme l'explique Zittoun (2004), ces élèves, en pleine rupture, s'engagent dans de nouvelles constructions de sens.

Un autre objectif sera, d'un point de vue pratique et opérationnel, de donner des pistes concrètes pour les enseignants spécialisés en charge des classes de développement à l'école secondaire. En tant qu'enseignant, il est non seulement intéressant mais également nécessaire de connaître ce qu'un élève peut ressentir face à un événement, un changement d'école, une difficulté face à une tâche. Le simple fait d'avoir peur de dire qu'il ne sait pas est important car cela peut aider à construire des nouvelles stratégies, à créer des relations positives, condition essentielle pour la transmission du savoir et pour la motivation des élèves. Enfin, le sentiment de ces élèves peut donner des indices sur l'accompagnement qu'un enseignant pourrait mettre en place pour les aider à trouver leur place dans ce nouveau contexte scolaire et les aider à mobiliser leurs ressources.

Ainsi, suite à ces réflexions, la question suivante est apparue comme la plus pertinente pour aborder mon objet d'étude : « *Quels sont les enjeux interactionnels et relationnels présents et mobilisés par les élèves au cours de la transition entre l'enseignement spécialisé primaire et la classe de développement à l'école secondaire ?* »

Grace à ces axes théoriques d'analyse, il s'agira d'essayer de voir, dans cette transition, ce que chaque élève a pu mobiliser pour reconstruire et donner un sens aux relations qu'il a avec son environnement, son entourage et la représentation qu'il a de lui-même, tout d'abord alors qu'il était en dernière classe d'enseignement primaire spécialisé, puis lors de son arrivée en classe de développement en école secondaire.

Une première hypothèse est que l'élève issu de l'enseignement spécialisé a tendance à penser que le fait de passer en secondaire est une étape qui, en tant que telle, signifie que rien n'est plus comme au primaire, qu'il est désormais grand et autonome et qu'il a forcément un niveau

scolaire plus élevé. Or, selon notre hypothèse, ces élèves s'appuient sur les interactions et les relations qu'ils ont construites au cours de leur scolarité primaire pour affronter leur nouvel environnement scolaire en secondaire.

Une deuxième hypothèse est qu'étant donné que ces élèves sont en pleine adolescence, le regard des autres, les représentations sociales et les stéréotypes auxquels ils sont confrontés ont une influence importante, voire capitale sur la mobilisation de leurs ressources et sur la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes.

Enfin, une dernière hypothèse est que face à ce nouvel environnement, ces élèves ont peur de ne plus retrouver les amitiés qu'ils ont créées pendant leur parcours à l'école primaire, ce qui peut être déstabilisant et désécurisant face au nouveau monde qui les entoure.

### **III. Méthodologie**

Tout d’abord, il sera nécessaire de décrire le contexte empirique de la recherche, ainsi que la population concernée pour ensuite expliquer la technique employée pour effectuer les entretiens et la méthode utilisée pour arriver aux résultats et à l’analyse.

#### **1. Contexte de la recherche**

Il s’agit d’une recherche qui porte sur les enjeux relationnels et interactionnels durant la transition des élèves se trouvant en dernière année de l’enseignement spécialisé primaire vers la classe de développement en secondaire. Il est évident que cette rupture va entraîner des conséquences sur leurs apprentissages. Ainsi, dans ce travail, il s’agira d’identifier les enjeux issus des différentes relations avec leur environnement et leur entourage au cours de cette période de transition ainsi que les interactions entre ces différentes relations.

#### **2. Description de la population**

Cette recherche se base sur des élèves qui se trouvent en 1<sup>ère</sup> année au Cycle d’orientation en classe de développement. Ces élèves devaient déjà être dans l’enseignement spécialisé à l’école primaire. Ils ont des origines diverses, autant au niveau scolaire, familial que culturel. Aucun critère d’âge n’a été retenu, mais il fallait que ces élèves se trouvent en 1<sup>ère</sup> année en classe de développement de l’école secondaire. Le fait qu’ils aient tous un parcours scolaire différent ainsi qu’une situation familiale spécifique constitue un échantillon hétérogène. Les élèves de cette étude sont tous domiciliés dans le canton de Fribourg.

Trouver ces élèves n’a pas été une tâche facile. Les aspects formels qui touchent à la formation dans le Canton de Fribourg sont très hiérarchisés et ne permettent pas que les directeurs des Cycles d’Orientation (CO)<sup>3</sup> décident seuls d’octroyer une autorisation pour pouvoir interviewer ces élèves. Il a été nécessaire de suivre un processus précis pour y parvenir. Tout d’abord, une lettre de motivation a été envoyée à tous les CO du canton de Fribourg à laquelle était annexée une lettre destinée aux parents leur permettant de donner ou pas leur accord quant à la

---

<sup>3</sup> Dans le canton de Fribourg, l’école secondaire est appelée Cycle d’Orientation.

participation de leur enfant à cette recherche. En recevant les différentes réponses des directeurs, il s'est avéré qu'il fallait tout d'abord envoyer un courrier à la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sport (DICS) afin d'obtenir leur autorisation et savoir dans quels CO il était possible que d'effectuer des entretiens. Toutefois, sur les deux CO désignés, un était celui dans lequel l'interviewé travaille et dont il est titulaire de la classe de développement. L'idée d'interviewer ses propres élèves a été analysée et cette possibilité a été écarté sachant que cela pouvait faire varier considérablement les analyses étant donné l'objet de la recherche, soit les relations entre les élèves et leur environnement, notamment leur enseignant. Il a finalement été possible d'effectuer les entretiens dans un autre CO du canton. Après avoir reçu cette décision, il a été nécessaire de contacter les directeurs de ces trois écoles qui avaient aussi reçu l'aval de la part de la DICS et qui ont donné les coordonnées des enseignants titulaires des classes de développement. Une fois cette étape franchie, il a fallu, en accord avec les enseignants, trouver des dates et des heures possibles pour effectuer ces entretiens. L'objectif était de faire deux entretiens. Les premiers entretiens ont eu lieu au mois d'octobre 2015, le but était d'aborder essentiellement les interactions mobilisées par les élèves au cours de leur dernière année à l'école primaire en enseignement spécialisé. Les seconds entretiens se sont déroulés au mois de février 2016, le but était alors de prendre en compte les relations que les élèves avaient construites au cours de leurs premiers mois au CO.

Pour garantir l'anonymat de ces élèves interviewés, les prénoms utilisés sont des prénoms fictifs.

Il est important de préciser que, dans la première série d'entretien, neuf élèves ont été interviewés. Toutefois, lors de la seconde série, l'un d'entre eux avait eu l'opportunité de monter dans une section supérieure et ainsi quitter sa classe de développement. Seuls les élèves qui ont pu être interviewés pour le premier et le second entretien, soit huit élèves ont été retenu, ce qui a donné un nombre de seize entretiens.

### **3. Démarche méthodologique**

Cette étude de type compréhensif se base partiellement sur l'approche de la « grounded theory ». L'analyse du contenu du récit s'est appuyée sur une approche de type comparatif. Il a été nécessaire d'adapter ces différentes méthodes pour parvenir à traiter le thème de cette étude, ainsi, elles n'ont pas été utilisées dans leur totalité mais adaptées afin de parvenir à mieux appréhender l'objet de cette recherche.

Concernant la méthodologie employée pour effectuer le recueil des données, elle est basée sur l'entretien compréhensif tel que l'entend Kaufmann (2004a) et avec la technique de l'entretien semi-directif.

### **3.a. Approche méthodologique et technique d'entretien**

Dès le départ, l'idée de construire cette étude sur la base d'hypothèses elles-mêmes basées sur une théorie déjà élaborée pour ensuite aller confronter tout cela au terrain pour vérification a été écartée au profit de l'approche basée sur ce que Strauss appelle la « grounded theory » (Strauss, 1992, cité par Kaufmann, 2004a, p. 22). « L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. [...] la théorie venant d'en bas, fondée sur les faits » (Kaufmann, 2004a, p. 22). Il s'agit d'une démarche inductive qui se base sur l'idée fondamentale que le « terrain » est le matériel permettant de comprendre au mieux la réalité et de construire l'objet de la recherche.

Ainsi, l'idée n'était pas de construire l'objet de la recherche avant de se confronter au terrain, qui n'est dès lors plus une « instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation » (Ibid, p. 20).

En parlant de la « grounded theory », Démazière et Dubar (2004) expliquent que

« Une théorie fondée est une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse des données relatives à ce phénomène. Donc, collecte de données, analyse et théorie sont en relations réciproques étroites. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver par la suite. On commence plutôt avec un domaine d'étude et on cherche à faire émerger ce qui est pertinent pour ce domaine » (p. 49).

En travaillant au sein même d'une classe de développement, j'étais en permanence sur le terrain et me suis régulièrement questionné sur le sens de cette recherche. J'ai parfois été inspiré par une remarque ou un questionnement émis par l'un de mes élèves.

Cette méthode est apparue particulièrement adaptée à l'approche qualitative choisie pour effectuer cette recherche. Ainsi, le choix de l'entretien compréhensif a été presque une évidence afin de coller au mieux à l'approche méthodologique générale basée sur la « grounded theory ».

L'idée était de ne pas utiliser une méthodologie d'entretien trop rigide afin de permettre au mieux de faire parler le terrain, sans retenue et avec engagement. Choisir de se baser sur l'entretien compréhensif m'a permis de m'engager « activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2004a, p. 17). Il s'agissait de privilégier une approche artisanale à une approche trop industrialisée de récolte des données, car en effet, pour Kaufmann (2004a) « les méthodes adaptées à un usage artisanal plutôt qu'industriel permettent davantage d'apprendre à construire l'objet scientifique dans toutes ses dimensions » (p. 13).

La technique de l'entretien est par ailleurs la plus appropriée pour effectuer des entretiens sous la forme d'un récit. Elle permet de collecter des informations au plus proche de la réalité des personnes interviewées.

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratique, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison, sera dotée d'une certaine stabilité » (Blanchet & Gotmann, 2007, p. 24).

Le choix de *la méthode de l'entretien compréhensif* a été fait en fonction de la question de recherche qui s'est imposée, des références théoriques et méthodologiques nécessaires. Afin de parvenir à toucher aux aspects concrets de l'objet de cette recherche, il a fallu agir d'une manière plus intuitive, c'est-à-dire en modelant la méthode en fonction de mes capacités et de mes compétences, et également en fonction de l'objet d'étude. Cette manière intuitive de procéder m'a donné l'avantage d'expérimenter en faisant des choix pour trouver la manière la plus adéquate pour atteindre l'objectif souhaité. Enfin, j'ai pu d'une certaine manière m'approprier de la méthode pour me sentir à l'aise et pouvoir en tirer le maximum de profit quant à l'objet recherché.

L'entretien semi-directif s'est révélé être un défi pour pouvoir s'approprier cette technique et l'utiliser à bon escient. Comme le dit Kaufmann (2004a), « les principes de l'entretien compréhensif ne sont rien d'autre que la formalisation d'un savoir-faire, concret issu du terrain, qui est un savoir-faire personnel » (p. 9).

La technique de l'entretien semi-directif a permis aussi une co-construction dans l'interaction avec l'interviewé. L'élève interviewé, en construisant son parcours au cours de son récit, se pose plusieurs questions et porte un regard réflexif sur les événements racontés ; il entre ainsi dans un processus d'introspection. De mon côté, j'ai appris à gérer à chaque fois un peu mieux mes entretiens, j'ai appris à être plus naturel dans la relation. Il y a donc une construction de savoir réciproque qui est très positif et persévérant pour les deux personnes. Le fait d'effectuer deux entretiens a également permis de remanier les questions entre les deux séries d'entretiens afin d'être plus précis et de poser des questions plus spécifiques tout en restant ainsi dans une technique d'entretien semi-directif.

En effet, un guide d'entretien « devra tenir compte du thème général de la recherche ainsi que des buts de l'entretien. On précisera les sous-thèmes et l'ordre dans lequel ils devraient apparaître dans l'entrevue. Pour chacun d'eux on devra prévoir une question ouverte de présentation » (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2000, p. 125). Ainsi, la première grille d'entretien a été élaborée sous forme de guide. Ce guide s'est basé sur l'objet de cette recherche, il a été rédigé sur la base des trois objectifs généraux réunissant les caractéristiques principales qu'il fallait retrouver dans la première série d'entretiens. Autour de ces caractéristiques, des questions semi-ouvertes ont été élaborées de manière à pouvoir donner un fil conducteur au récit et éviter qu'il ne soit trop généraliste et sans importance ou qu'il prenne d'autres directions à celles attendues.

L'entretien semi-directif s'est montré adéquat pour atteindre le but de cette recherche car il a permis une certaine commodité ainsi qu'une flexibilité pour les interviewés pour entrer dans leur récit, leur permettant de partager leurs ressentis, leurs opinions ou leurs besoins. Cette technique a donc permis d'offrir aux interviewés la possibilité de s'exprimer de la manière dont ils le désiraient à l'intérieur d'un cadre délimité par des questions semi-ouvertes.

Pour le déroulement de ces entretiens, un magnétophone a été utilisé pour enregistrer les entretiens, avec l'accord de l'interviewé, ce qui a permis de sauvegarder les entretiens en entier pour ensuite les transcrire de la manière la plus objective possible.

### **3.b. Première et seconde séries d'entretiens**

Dans le but d'obtenir des données précises et suffisantes sur l'objet de la recherche et pour élaborer une analyse pertinente, le choix a été fait d'effectuer deux séries d'entretiens, ainsi

chaque élève a été interviewé deux fois. Le but d'effectuer deux séries d'entretiens est également lié à l'objet de cette recherche.

En effet, étant donné que qu'il s'agit de comprendre ce qui se passe durant la période de transition entre la fin de l'école primaire et le début de l'école secondaire pour les élèves se trouvant dans un cursus d'enseignement spécialisé, il était nécessaire de pouvoir obtenir des données en deux temps. Le premier temps, qui correspond à la première série d'entretiens, avait pour but d'obtenir des informations en lien avec ce que les élèves ont vécu à l'école primaire. Le second temps, qui correspond à la seconde série d'entretiens, avait pour objectif de récolter des informations sur leurs impressions après quelques mois de scolarité dans leur nouvelle école, au CO, dans leur classe de développement.

La première série d'entretiens ont servi d'entretiens exploratoires. Non seulement, ces entretiens ont permis de récolter des données sur ce que ces élèves avaient vécu à l'école primaire, mais ils ont aussi permis d'améliorer la manière de poser des questions. Au cours des premiers entretiens, je me suis rapidement rendu compte que cette population rencontre parfois certaines difficultés dans l'expression orale. Ainsi, leurs réponses étaient parfois très limitées (oui/non/je sais pas/je ne me souviens pas) et leur capacité à élaborer une réflexion était parfois une tâche relativement complexe. Ainsi, cette observation a permis d'élaborer une seconde grille d'entretiens plus spécifique et plus adaptée à la population choisie. J'ai ainsi posé des questions plus ciblées et certainement plus nombreuses tout en faisant attention à rester dans un type d'entretien semi-directif. Les deux séries d'entretiens sont complémentaires car elles ont permis de récolter les données nécessaires à l'analyse de cette transition en apportant des éléments faisant référence au passé (école primaire spécialisée) comme au présent (école secondaire spécialisée). Il sera donc possible d'analyser cette transition sur une échelle de temps, et de voir ainsi l'évolution de ces élèves.

### **3.c. Méthode et étapes choisies pour l'analyse des données**

#### ***3.c.1. Méthode***

La méthode retenue depuis le début de la recherche est celle de l'entretien compréhensif, ce qui signifie que la recherche prend forme au fur et à mesure. Ainsi, après avoir récolté les données au travers des entretiens, vient la phase dite de « l'analyse du contenu ». Kaufmann (2004a) dit en parlant de cette phase qu'il s'agit d'une « véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative : il faut faire parler les faits » (p. 76). Ainsi, face aux seize entretiens retraçant la



transition de ces élèves au sein de l'enseignement spécialisé, le contenu s'est avéré très dense et il a été indispensable d'effectuer un travail d'organisation de tout ce matériel afin de pouvoir procéder ensuite à l'analyse des résultats.

Comme le précise Kaufmann (2004, p. 18), « tout entretien est une richesse sans fond et d'une complexité infinie. [...] L'analyse du contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée », ainsi, il a été nécessaire trouver une méthode adaptée pour éviter de se perdre dans la complexité et l'abondance des données.

Après réflexion, la méthode clinique de l'étude de cas est apparue comme la plus pertinente afin de dénaturer le moins possible le discours de ces élèves et parce qu'elle tient compte du sujet dans sa globalité. De plus, étant donné que les données récoltées s'avéraient denses et très variées, le choix de cette méthode se justifiait, car en effet, « l'étude de cas porte sur quelques cas, voire un seul, sur lesquels on recueille une grande quantité d'informations suivant toutes sortes de dimensions » (Latzko-Toth, 2009, p. 9), ce qui correspondait au matériel (données du terrain) à traiter.

Toutefois, dans la littérature, l'étude de cas est une méthode qui ne met pas tout le monde d'accord et qui peut surtout s'utiliser de différentes manières. Ainsi, il s'est avéré pertinent de partir de ce qu'en dit Latzko-Toth, pour lui, il est possible de

« Considérer deux types d'études de cas : une étude de cas « illustrative » ou « probatoire » au plan théorique, consistant à tester et à corroborer une hypothèse à partir d'un cas concret, et une étude de cas « ouverte » dans le sens où il n'y a pas de cadre théorique a priori mais émergence de propositions théoriques au fur et à mesure de la description dense (...) des phénomènes sociaux observés, dans une démarche assez proche de la théorisation ancrée » (2009, p. 13).

La méthode de l'étude de cas « illustrative » ou « probatoire » correspond à la démarche utilisée puisque plusieurs hypothèses ont été posées avant de débiter les entretiens, elle a donc été privilégiée. Cette approche est également décrite par Mareau, Stocki et Vanek-Dreyfus qui indique qu'« on trouve souvent dans l'étude de cas un fil conducteur, fournit par l'hypothèse, qui organise et articule la présentation des données pour la rendre cohérente et pertinente » (2006, p. 34). Cette manière de procéder est apparue adaptée à cette recherche et aux données à traiter et à analyser.

Pour le fil de la réflexion au cours de l'analyse les propos de Passeron et Revel sont restés très présents : « [...] il s'agit de penser par cas et non de penser le cas, de raisonner à partir de singularités et non à propose de singularités » (2005, cité par Schauder, p. 4)

Il est désormais important de décrire de manière précise le processus utilisé pour l'analyse des entretiens, c'est-à-dire la manière dont les données ont été codées et organisées.

### **3.c.2. Codage des données**

« Traiter le matériel, c'est le coder. Le codage correspond à une transformation des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte » (Bardin, 2007, cité par Mayer *et al.*, p. 233).

L'organisation des données récoltées dans cette recherche s'est faite pour les seize entretiens dans la perspective méthodologique décrite ci-dessus et de la manière suivante :

La *première étape* correspond à la transcription de tous les entretiens, chacun ayant une durée de 25 à 30 minutes en moyenne. Pour les différents entretiens, la transcription a été plus ou moins intégrale. « La transcription intégrale reprend la totalité des informations verbales, paraverbales et non verbales émanant de l'enquête et de l'enquêteur » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 168). Ainsi, tous les éléments non verbaux, c'est-à-dire « les sourires, les moues, les clins d'œil, les haussements d'épaule » (Ibid), tous les gestes ou les mimiques de l'interviewé n'ont pas été pris en considération. Dans la transcription, il n'a pas été relevé « les informations paraverbales et non verbales » (Ibid), c'est pourquoi, il s'agit d'une transcription plus ou moins intégrale.

Dans une *deuxième étape*, chaque entretien a été numéroté. La numérotation de la première série d'entretiens (faisant référence à l'école primaire) a été faite différemment que celle de la seconde série d'entretiens (faisant référence au CO). Ceci a été fait dans le but de pouvoir immédiatement repérer à quel entretien chaque partie du discours appartenait une fois sorti de son contexte. Ce point était essentiel étant donné la suite de la procédure d'analyse.

La *troisième étape* consiste à repérer éléments du discours faisant référence aux différentes relations et interactions entre les éléments du rapport au savoir. Nous avons donc créé six catégories. Les trois premières (1<sup>er</sup> degré d'analyse) illustraient les relations entre l'élève, son

rapport au monde, son rapport aux autres et la représentation de lui-même (rapport à soi), les trois autres, (2<sup>e</sup> degré d'analyse) illustraient les interactions présentes entre ses différentes relations. L'organisation de ces données a permis de créer un premier tableau donnant une vision du rapport au savoir de l'élève dans le cadre de l'école primaire.

Il a été nécessaire de procéder de la même manière pour le second entretien, ce qui a abouti à créer un second tableau donnant une vision du rapport au savoir de l'élève dans le cadre du CO.

Il est important de préciser que certaines parties du discours issues du premier entretien ont été placées dans le second tableau car elles faisaient référence à la période correspondant au CO. Il en est allé de même pour des éléments du discours du second entretien qui ont été placés dans le 1<sup>er</sup> tableau.

Ces deux tableaux avaient pour but d'être exhaustifs en identifiant toute référence dans le discours de l'élève à l'une ou l'autre de ces catégories. Il a donc été nécessaire de procéder à une lecture minutieuse de chaque entretien de manière à pouvoir identifier tous ces éléments. Le but était d'avoir une vue globale des données recueillies. « Ce mode de lecture se caractérise par une provisoire mise entre parenthèses des savoirs reçus et des hypothèses construites dans une stratégie de retardement de toutes formes de catégorisations et de classement du contenu » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 168).

La quantité de données s'est alors avérée très importantes pour certaines catégories, et inexistantes pour d'autres. Il a été nécessaire d'épurer ces données qui parfois étaient par ailleurs redondantes.

La *quatrième étape* a ainsi consisté à sélectionner les parties du discours les plus pertinentes. Cette étape s'est avérée délicate car il s'agissait non seulement de ne perdre aucune donnée significative mais aussi de donner une image cohérente de l'ensemble du discours de l'élève. Ainsi, cela a abouti à établir deux nouveaux tableaux, un pour illustrer les caractéristiques principales du rapport au savoir de l'élève à l'école primaire et le second pour le CO. Le but était de permettre de faire figurer ces tableaux dans la partie « analyse des résultats » de ce travail.

Toutes ces étapes constituent essentiellement un travail d'organisation. Cette organisation des données a été effectuée pour chacun des seize entretiens. Ces tableaux ont ainsi servi à repérer les éléments du discours les plus pertinents de chacun d'entre eux.

La 5<sup>e</sup> *étape concerne la recherche des résultats*. Comme il a été décidé d'utiliser l'étude de cas comme méthode d'analyse étant donné que la transition vécue par chaque élève s'est avérée

très hétéroclite, un commentaire a été élaboré uniquement à partir des parties du discours retenues. Ce commentaire a été fait à partir des deux tableaux finaux. Le but était de donner une vision d'ensemble de chaque élève et de montrer comment chacun avait appréhendé la transition entre l'école primaire et le CO. Ainsi, ces commentaires ont été axés sur la manière dont les élèves se sont adaptés au cours de cette transition en tenant compte à chaque fois de thèmes communs.

En effet, afin d'obtenir une cohérence entre les différents commentaires, une manière de procéder a été retenue. Il n'a été tenu compte que des caractéristiques du rapport au savoir qui ont été fixées et délimitées dans le cadre théorique. Ainsi, chaque commentaire a tenu compte : des relations entre l'élève et ses enseignants, des relations entre l'élève et ses camarades, des relations entre l'élèves et sa famille, des relations entre l'élève et son environnement (ce qui comprenait le fonctionnement de son école et son règlement) et enfin des relations entre l'élève et sa représentation de lui-même face aux tâches scolaires.

A partir des seize entretiens, huit études de cas ont été présentées sous la forme des commentaires axés sur la manière dont chaque élève a vécu la transition entre l'école primaire et le CO.

La 6<sup>e</sup> étape consiste à présenter les résultats. L'idée était de pouvoir tirer une tendance générale quant aux huit élèves dans le but de voir s'il était possible identifier des changements généraux dans leur rapport au savoir (tant au niveau des relations que des interactions entre les relations) entre l'école primaire et le CO. Pour y parvenir, des profils d'élèves ont été créés dans les trois aspects du rapport au savoir (rapport au monde, aux autres et à soi). Il a par ailleurs été possible de créer des profils transversaux concernant la notion de rapport au savoir en regardant de quelle manière les différentes relations et interactions créées ont pu influencer l'investissement scolaire de chaque élève.

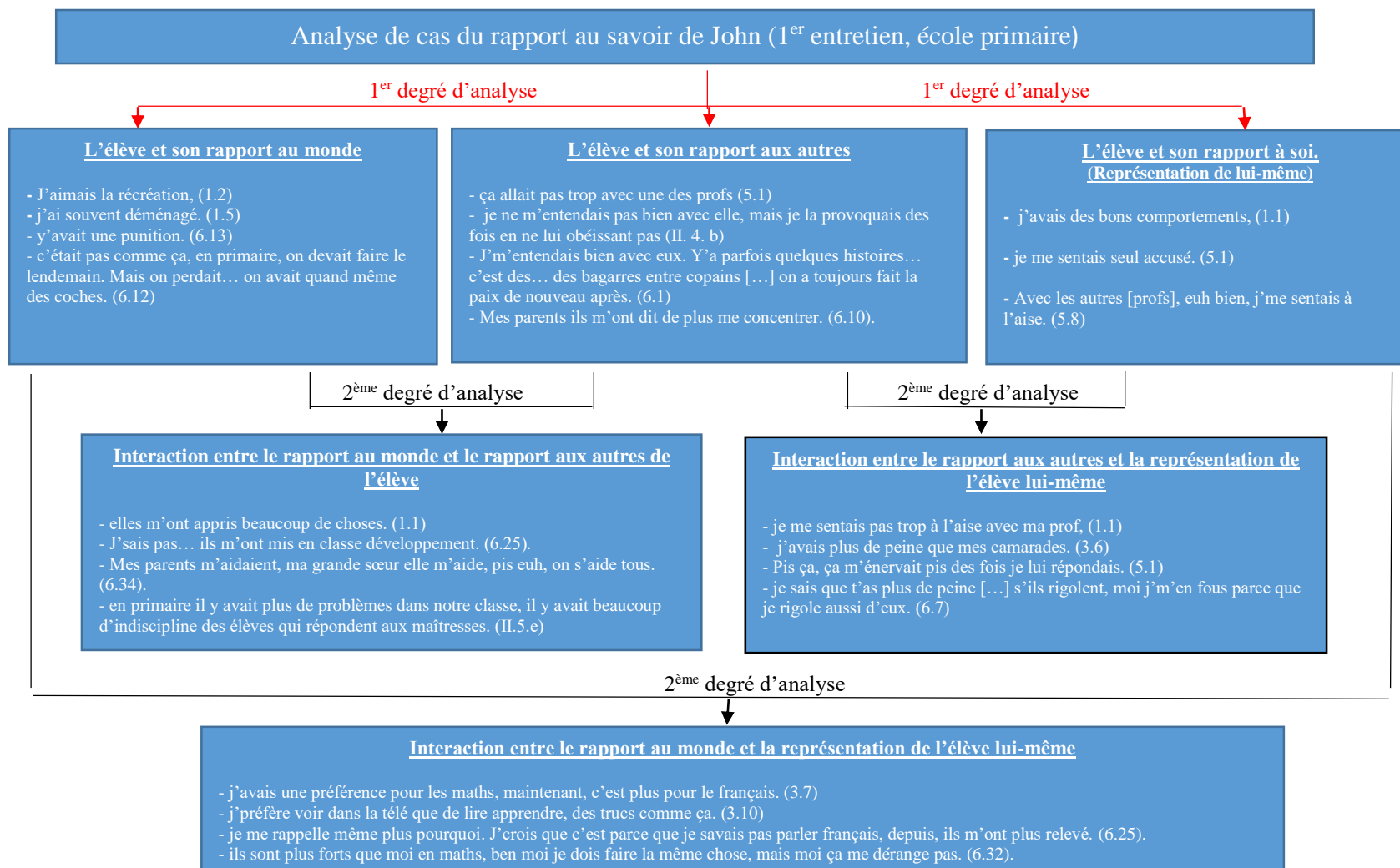
## **IV. Analyse et présentation des résultats**

### **1. Présentation des tableaux d'analyse et commentaires de chaque cas**

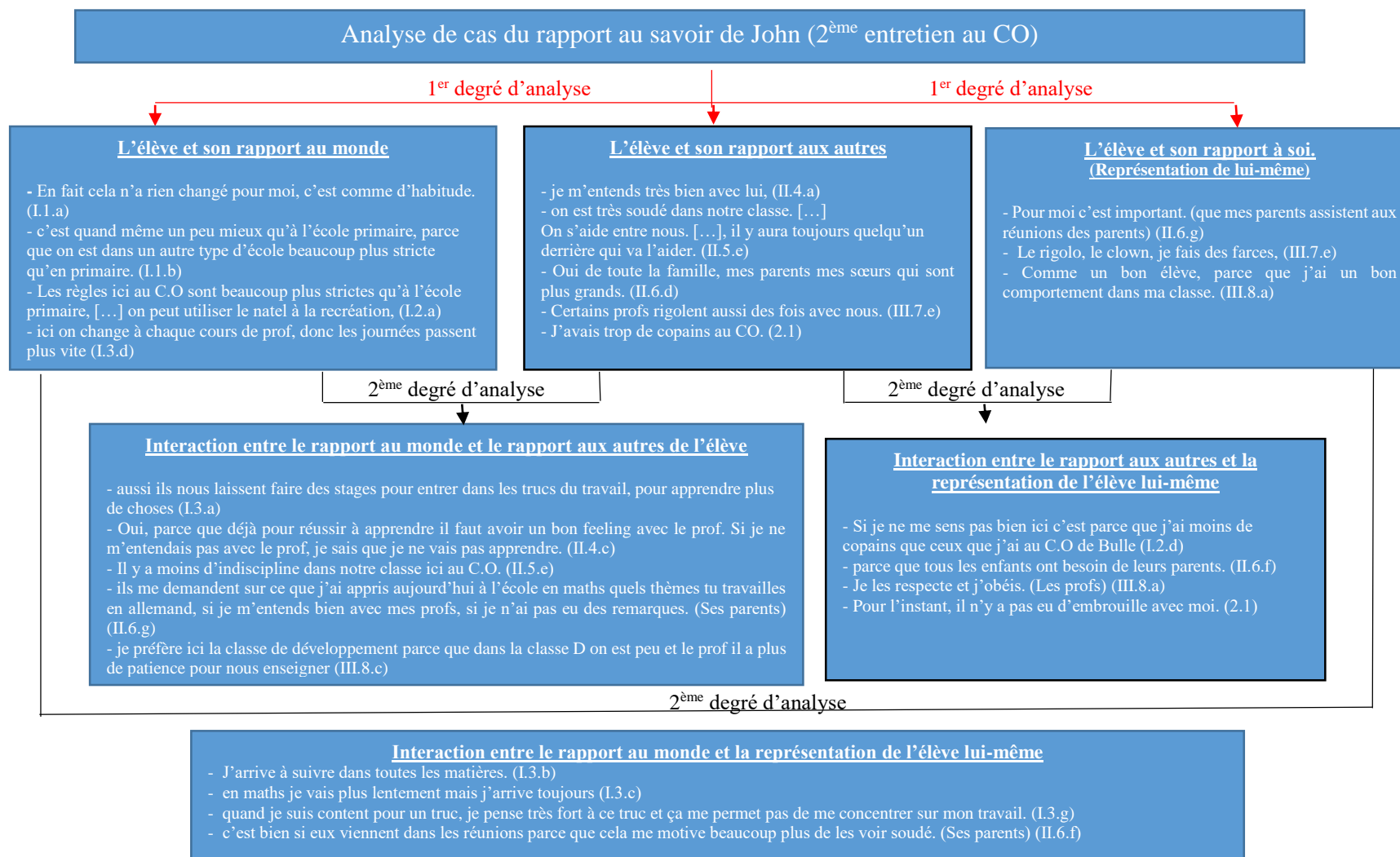
Deux tableaux seront présentés pour chaque cas. Le premier tableau présente les données pertinentes récoltées dans la première série d'entretiens concernant l'école primaire. Le second tableau présente les données pertinentes récoltées dans la deuxième série d'entretiens concernant le CO. Ces deux tableaux seront suivis d'un commentaire qui a pour but de mettre en évidence la manière dont chaque élève a vécu la transition entre l'école primaire et le CO.

## 1.a. Etude de cas de John

Tableau 1



**Tableau 2**



### *John – Commentaires*

Sa relation à ses enseignants a évolué entre l'école primaire et le CO. Alors qu'au CO il indique clairement avoir besoin d'avoir un bon lien avec ses enseignants pour apprendre, à l'école primaire, il décrit une relation compliquée avec une de ses enseignants, qui ne l'a pas pour autant empêché d'apprendre.

John ressent de la colère face à ses parents et au fait qu'il a dû déménager avant le début du CO, cela l'a empêché de retrouver au CO ses amis de l'école primaire. A cause de cela, il dit qu'il ne se sent pas bien au CO. Ce qui peut paraître surprenant, c'est qu'il décrit avoir été beaucoup en conflit avec ses camarades de l'école primaire, et que sa classe était indisciplinée, or au CO, il parle d'une classe soudée et moins indisciplinée.

L'image qu'il a de lui-même quant à ses performances scolaires est restée stable entre l'école primaire et le CO. Il connaît ses faiblesses, mais se voit comme un élève qui parvient à suivre. Même s'il a pu en primaire penser que ses camarades étaient meilleurs que lui, il est important pour lui de dire qu'il suivait malgré tout le même programme qu'eux.

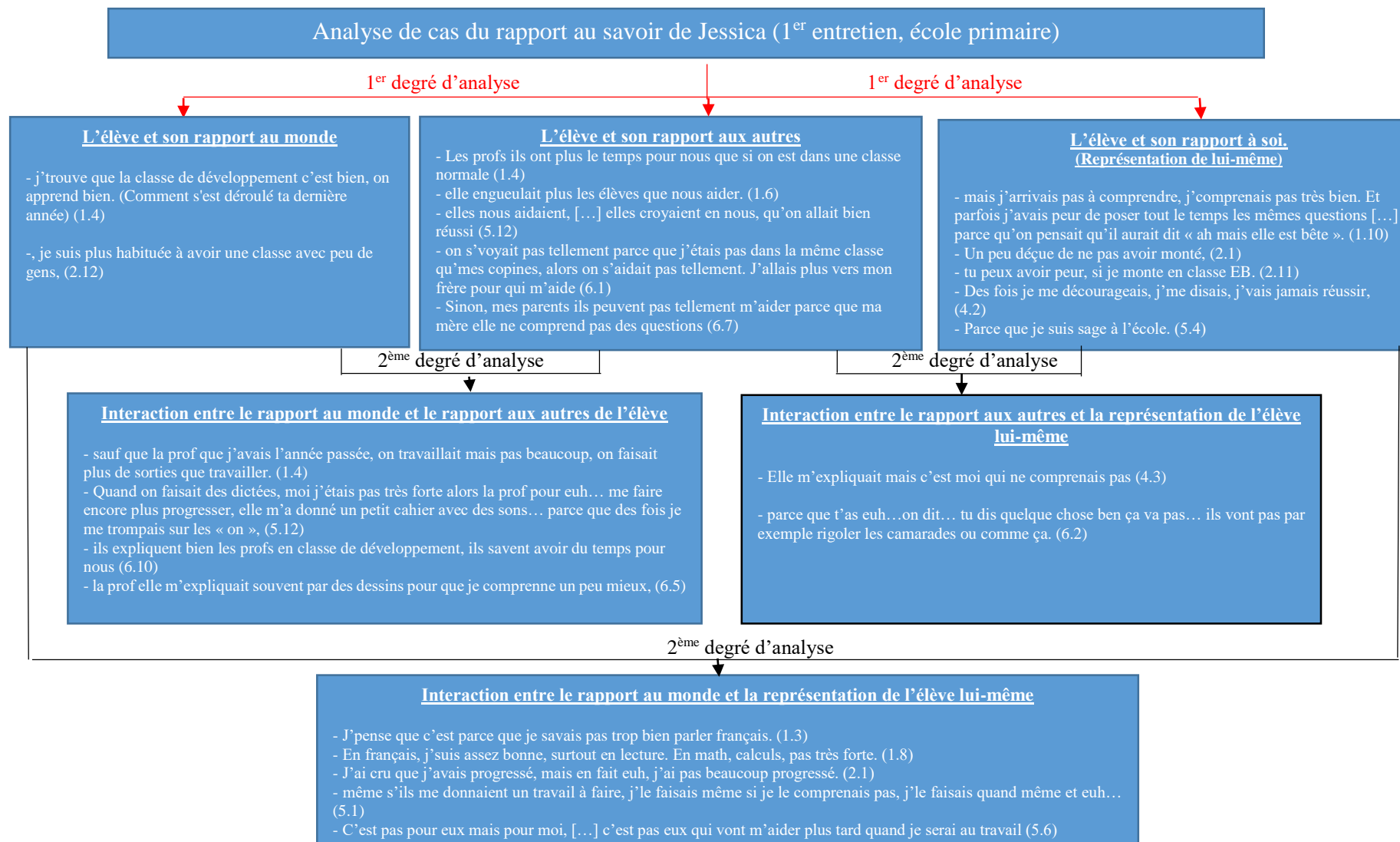
Pour John, le rôle de sa famille est très important. Le fait que ses parents s'intéressent à sa scolarité et ont toujours participé aux réunions scolaires le motive à apprendre. Là encore, l'investissement de sa famille face à l'école est stable entre l'école primaire et le CO, on l'aide à faire ses devoirs.

John voit une grande différence entre le fonctionnement de l'école primaire et le CO, il décrit des règles plus strictes au CO et un fonctionnement plus clair et plus structuré, ce qui pour lui, lui convient mieux.

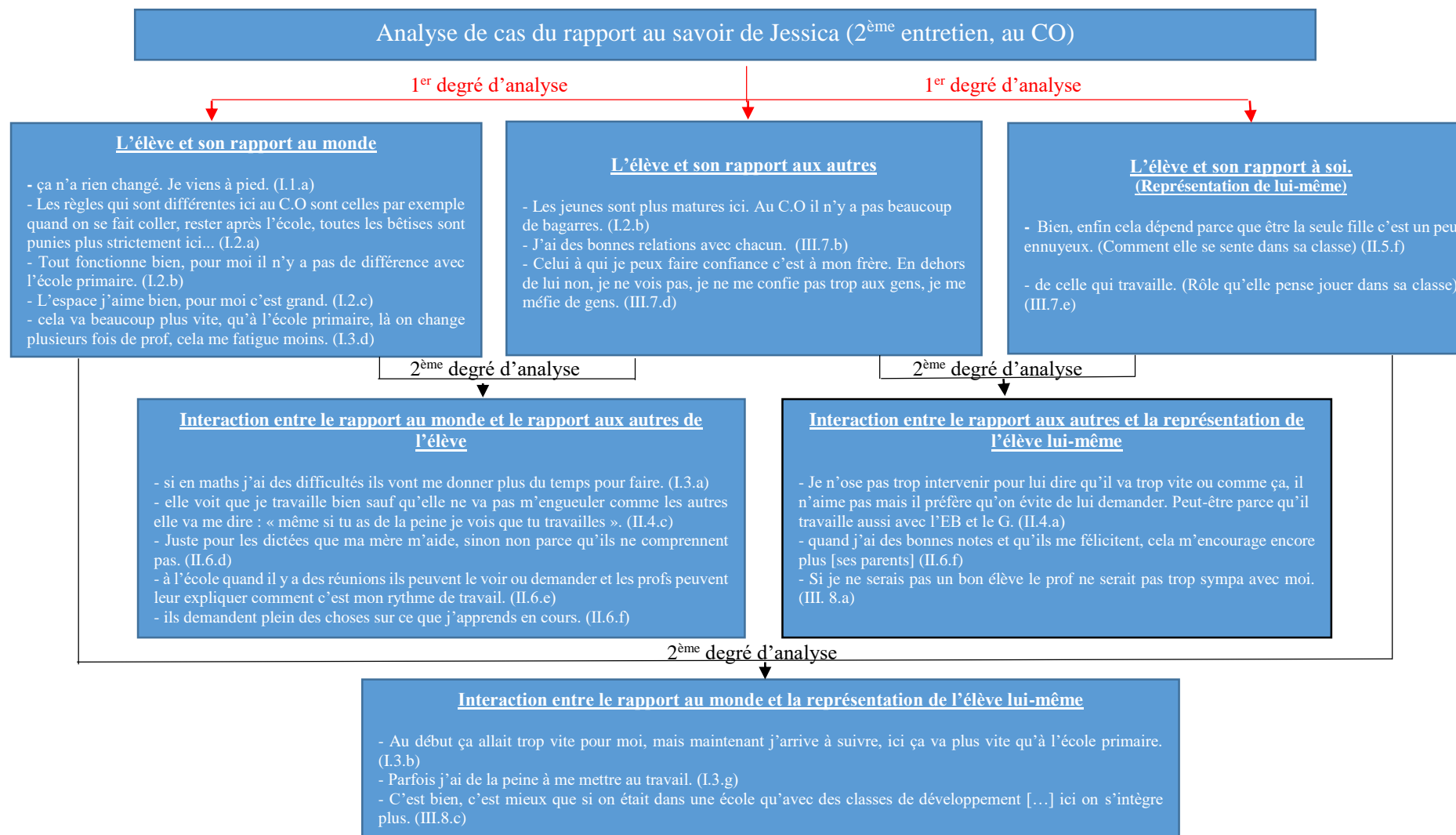


## 1.b Etude de cas de Jessica

Tableau 3



**Tableau 4**



### *Jessica – Commentaires*

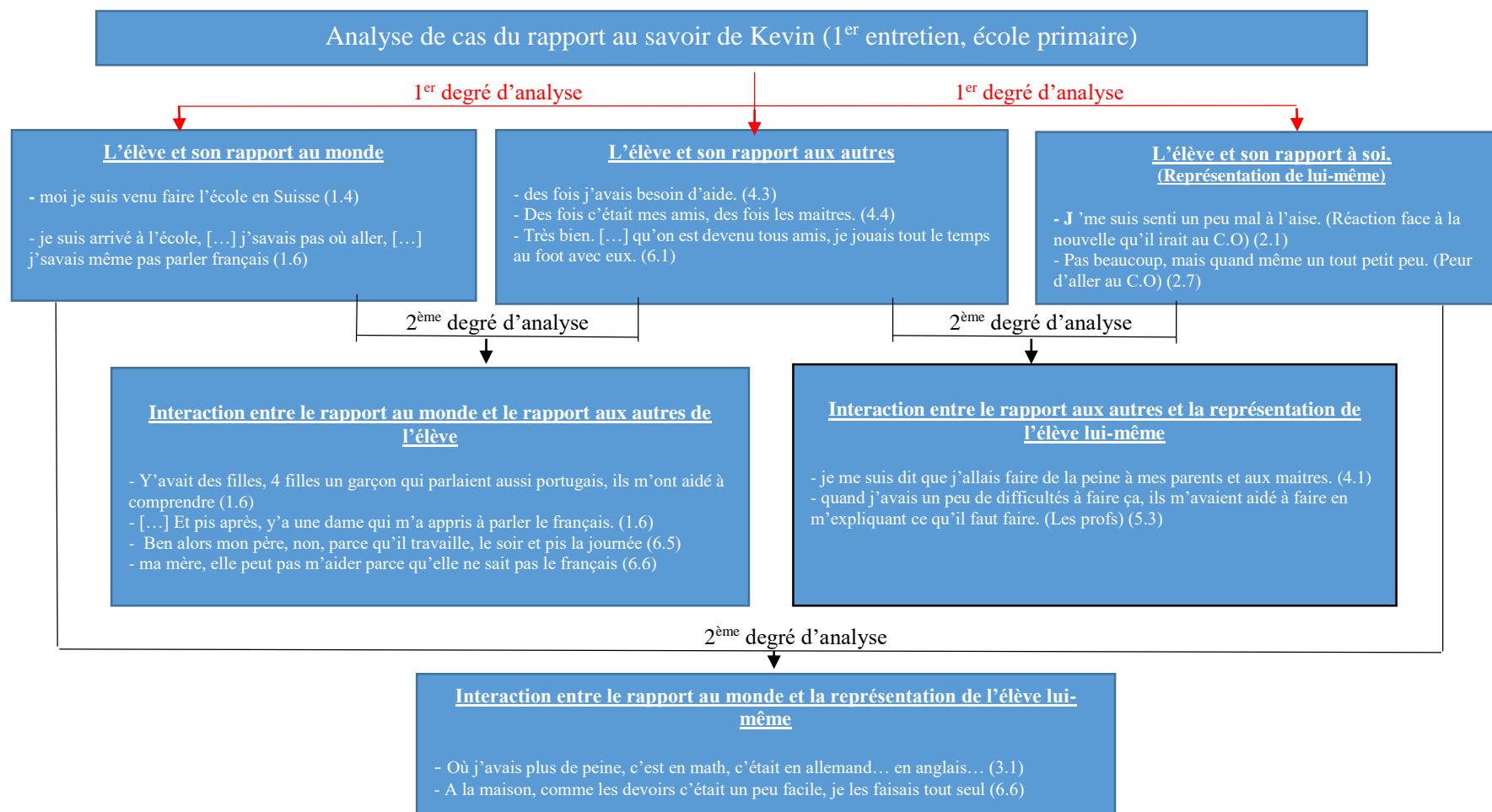
Concernant sa relation à ses enseignants, il n'y pas de grand changement car autant à l'école primaire qu'au CO, elle dit ne pas oser les interpeler, elle a peur de les déranger. Elle s'est construite une représentation subjective de ses enseignants et de la relation qu'elle peut avoir avec eux, elle a une image d'elle relativement négative quant à ses performances scolaires, image qui influence ses relations avec ses enseignants, cette construction a déjà pris forme à l'école primaire et perdure au CO.

Concernant ses camarades, autant à l'école primaire qu'au CO, elle ne parle d'aucune amitié forte et fait essentiellement référence à son frère comme personne de confiance. Elle dit toutefois voir un changement au CO dans le sens où elle trouve les élèves plus matures, ce qui induit moins de bagarres. Cela n'a toutefois pas de réel impact sur elle, bien qu'elle dise trouver que l'ambiance de sa classe est bonne. Pour elle, l'école est un lieu qui est là essentiellement pour travailler.

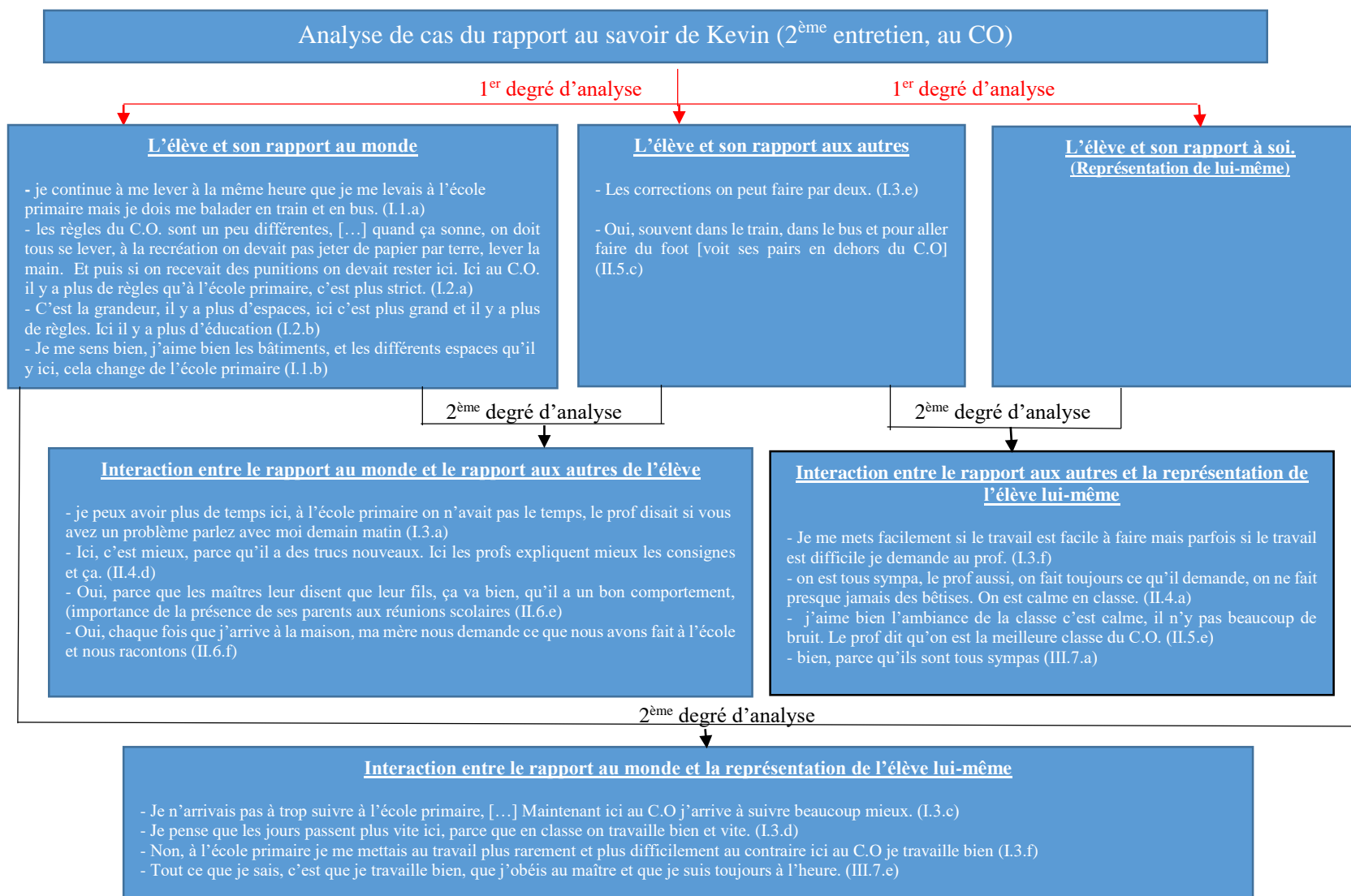
Jessica se décrit comme une élève peu sûre dans le cadre de l'école primaire qui se décourage et peut imaginer qu'elle ne va pas réussir. Au CO, elle démontre qu'elle a pris davantage d'assurance car elle soulève avoir pu s'adapter au rythme plus soutenu, même si dans un premier temps, c'était difficile.

La présence de sa famille est centrale pour Jessica et le rôle qu'elle joue n'a pas changé entre la dernière année d'école primaire et le CO. Non seulement son frère est une personne ressource, mais l'investissement de ses parents face à sa scolarité est essentiel pour elle. Elle dit clairement que leurs félicitations l'encouragent et la motivent et qu'il est important pour elle qu'ils participent aux réunions scolaires. Bien que sa mère ne comprenne pas tout, elle dit avoir besoin de son aide.

Jessica voit un changement positif dans l'aspect organisationnel du CO. Sans véritablement le nommer ainsi, elle parle en termes positifs du fonctionnement du CO, elle dit que cela fonctionne bien, qu'elle aime le fait de changer régulièrement d'enseignants car ainsi le temps passe plus vite. Elle souligne que les règles sont plus strictes, mais ne s'en plaint pas.



**Tableau 6**



### *Kevin – commentaires*

Kevin est un jeune qui est arrivé récemment en Suisse. Il a dans un premier temps dû apprendre le français et son évolution entre les deux entretiens est frappante, notamment sans doute, avec son apprentissage de la langue française. Il s'exprime mieux et sa réflexion est plus aboutie. Kevin dit par ailleurs se sentir mieux au CO car il apprécie ses enseignants qui ont plus de temps pour lui qu'à l'école primaire. Il apprécie également l'ambiance de sa classe, il est fier de pouvoir dire que selon les enseignants, il fait partie de la meilleure classe du CO. Le regard que portent ses enseignants sur lui compte et le rassure.

Son évolution quant à ses performances scolaires est importante. Il parle de lui comme d'un élève qui travaille bien, qui comprend mieux. Sa représentation de lui-même est plus positive qu'à l'école primaire et cette image de lui, lui plaît.

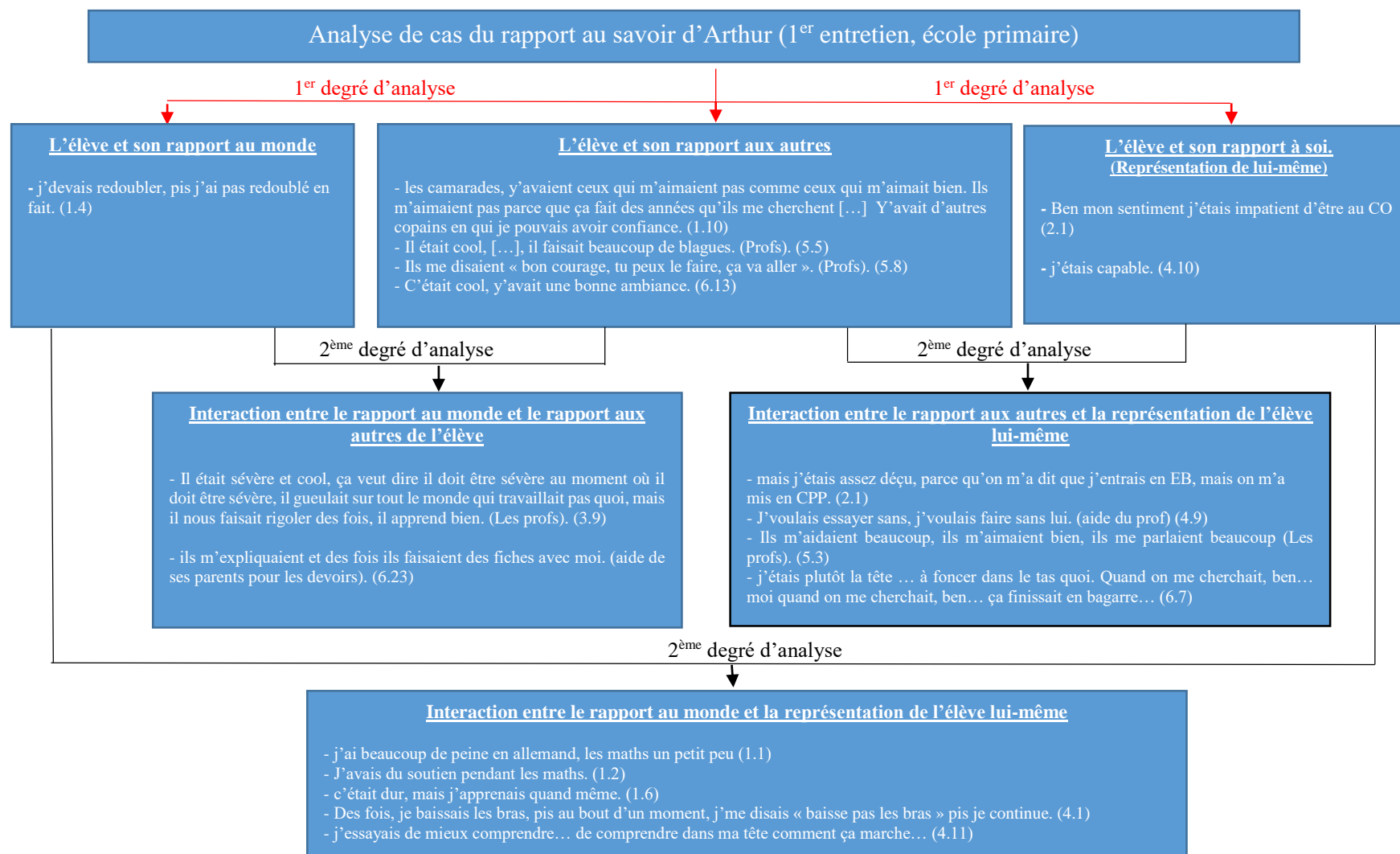
Il est important pour lui que sa famille s'intéresse à sa scolarité, mais le rôle qu'elle joue est identique entre l'école primaire et le CO.

Concernant le fonctionnement, bien qu'il décrive des règles plus strictes au CO, il indique se sentir mieux dans cette atmosphère.

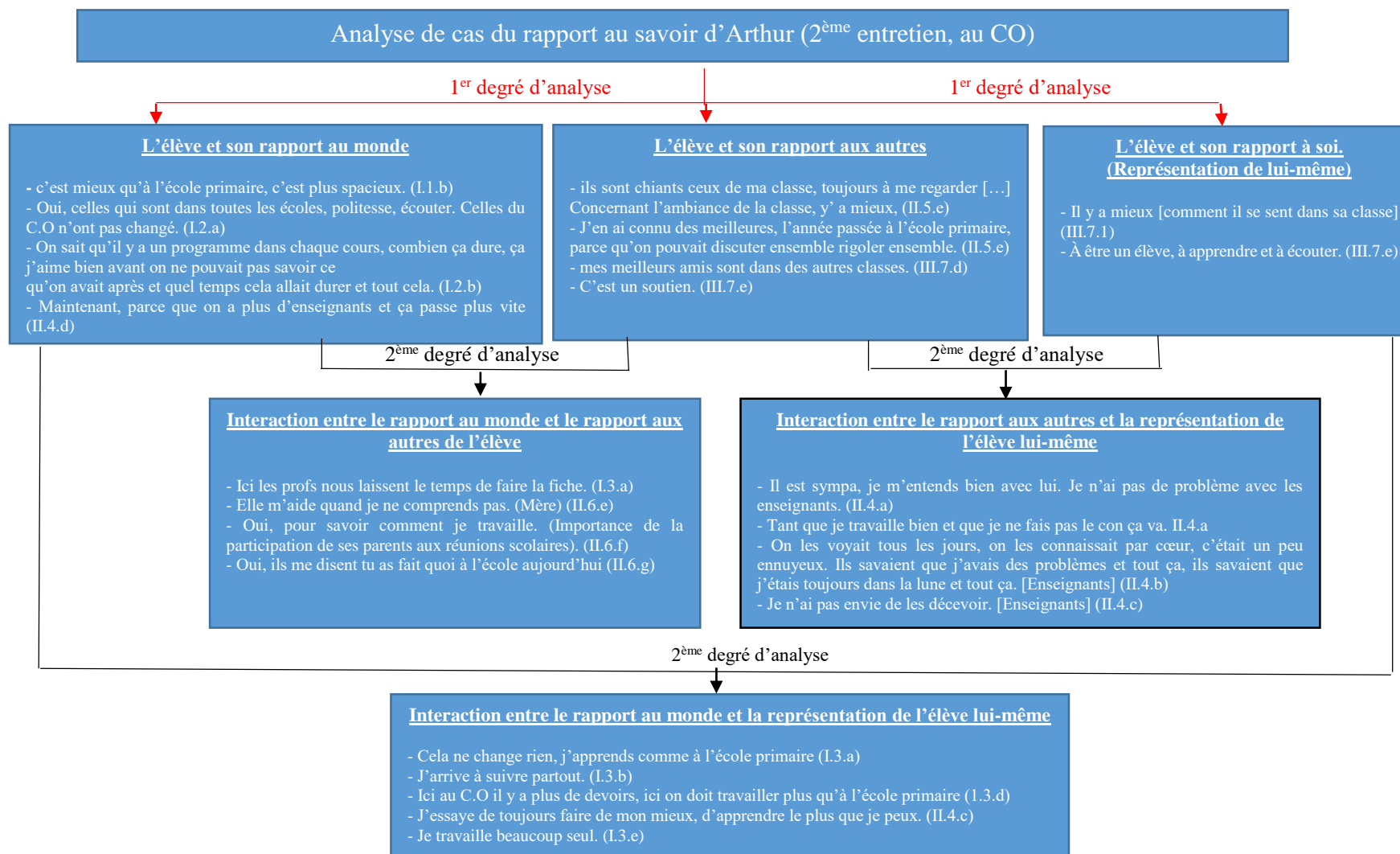
D'une manière générale, le changement est surtout marqué dans son affirmation de lui face à ses compétences scolaires. Il a trouvé un rythme de travail et une place en tant qu'élève au CO alors qu'à l'école primaire, il nous laisse comprendre qu'il a subi le fonctionnement et le rythme imposé. La rupture imposée par cette transition est positive et lui a permis de modifier sa représentation de lui en tant qu'élève. Si ce changement doit également être lié au fait qu'il a progressé dans son apprentissage du français, une telle progression n'a toutefois été possible que par le fait que Kevin a pu à un moment donné se sentir bien dans son environnement scolaire et investir les apprentissages scolaires tel que le français.

## 1.d. Etude de cas d'Arthur

Tableau 7



**Tableau 8**





### *Arthur – commentaires*

Arthur tient un discours positif sur ses enseignants lors des deux entretiens mais, après coup, son regard sur les enseignants de l'école primaire devient plus négatif. En comparant ses enseignants primaires avec ceux du CO, il s'aperçoit que ceux de l'école primaire avaient tendance à le stigmatiser. En fin de compte, Arthur s'adapte au contexte et en tire à chaque fois les bons côtés.

Concernant ses camarades de classe, il préférerait clairement l'ambiance de l'école primaire et ne se sent pas très bien dans sa classe. Il a l'impression que ses camarades cherchent tout le temps les embrouilles, il regrette son ancienne classe et ses amis. Il évoque le fait qu'alors qu'il y avait beaucoup d'entraide à l'école primaire, désormais, il travaille beaucoup seul. Le changement entre l'école primaire et le CO est très important à ce niveau-là. Arthur est plus isolé, il n'a pas encore pu reconstruire un cercle d'amis au CO.

Arthur fait toujours de son mieux face aux tâches scolaires. Il se voit comme un élève qui travaille et se montre toujours persévérant. Il veut progresser. Sa représentation de lui en tant qu'élève reste identique entre l'école primaire et le CO.

L'implication de sa mère face à sa scolarité est également stable. Elle reste présente, l'aide si nécessaire et participe aux réunions scolaires, ce qui est important pour Arthur.

Arthur apprécie le fonctionnement clair et organisé du CO. Il sait ce qu'il doit faire et apprécie également le fait de changer régulièrement d'enseignants, ainsi les journées passent plus vite. Il ne voit toutefois pas de différences importantes entre les règles de l'école primaire et celles du CO.

Le fonctionnement du CO a du sens pour Arthur et malgré le fait que son entente avec ses camarades soit difficile, il investit positivement ce nouveau lieu scolaire où il continue à investir les apprentissages et montre son envie de progresser.

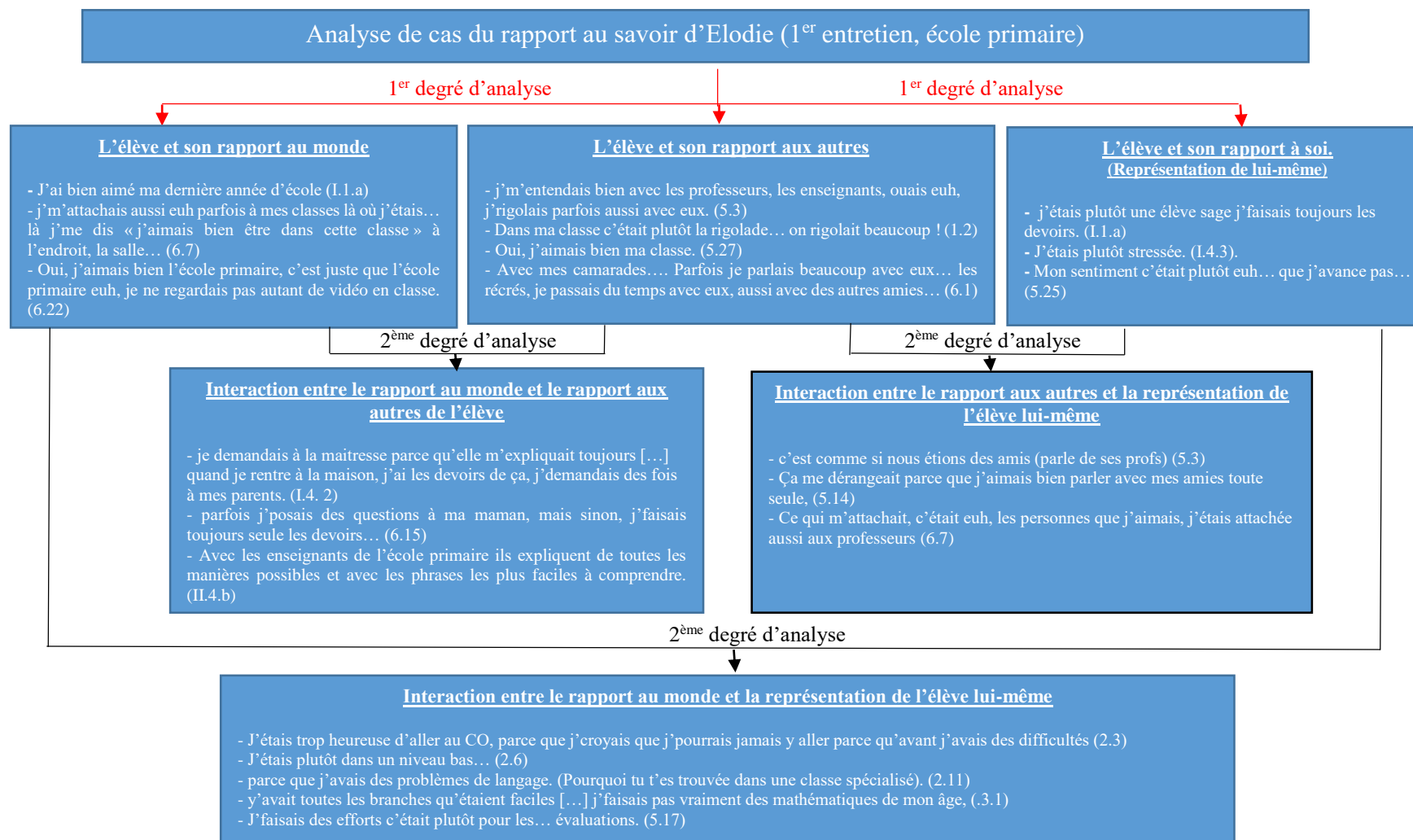
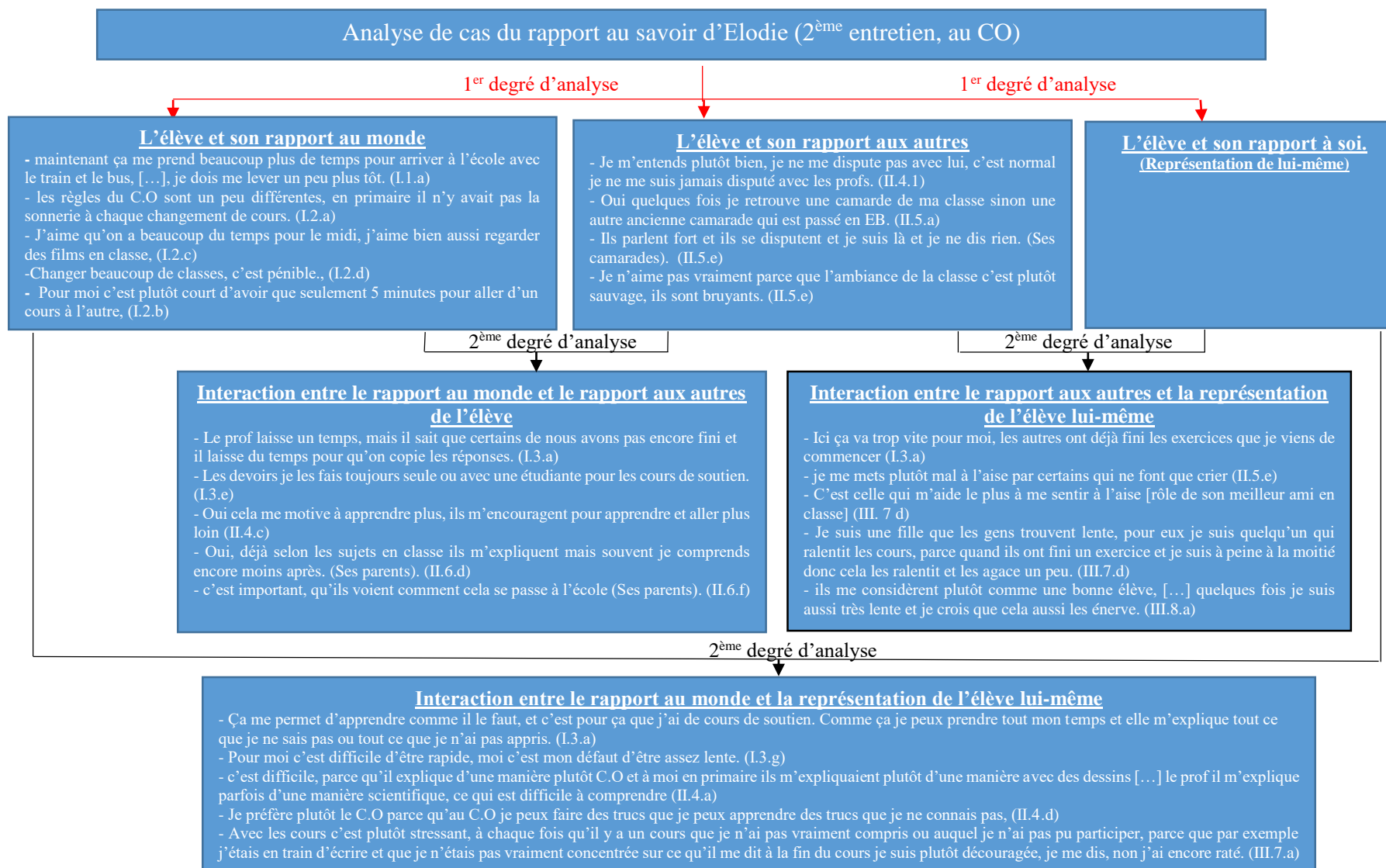


Tableau 10



### *Elodie – commentaires*

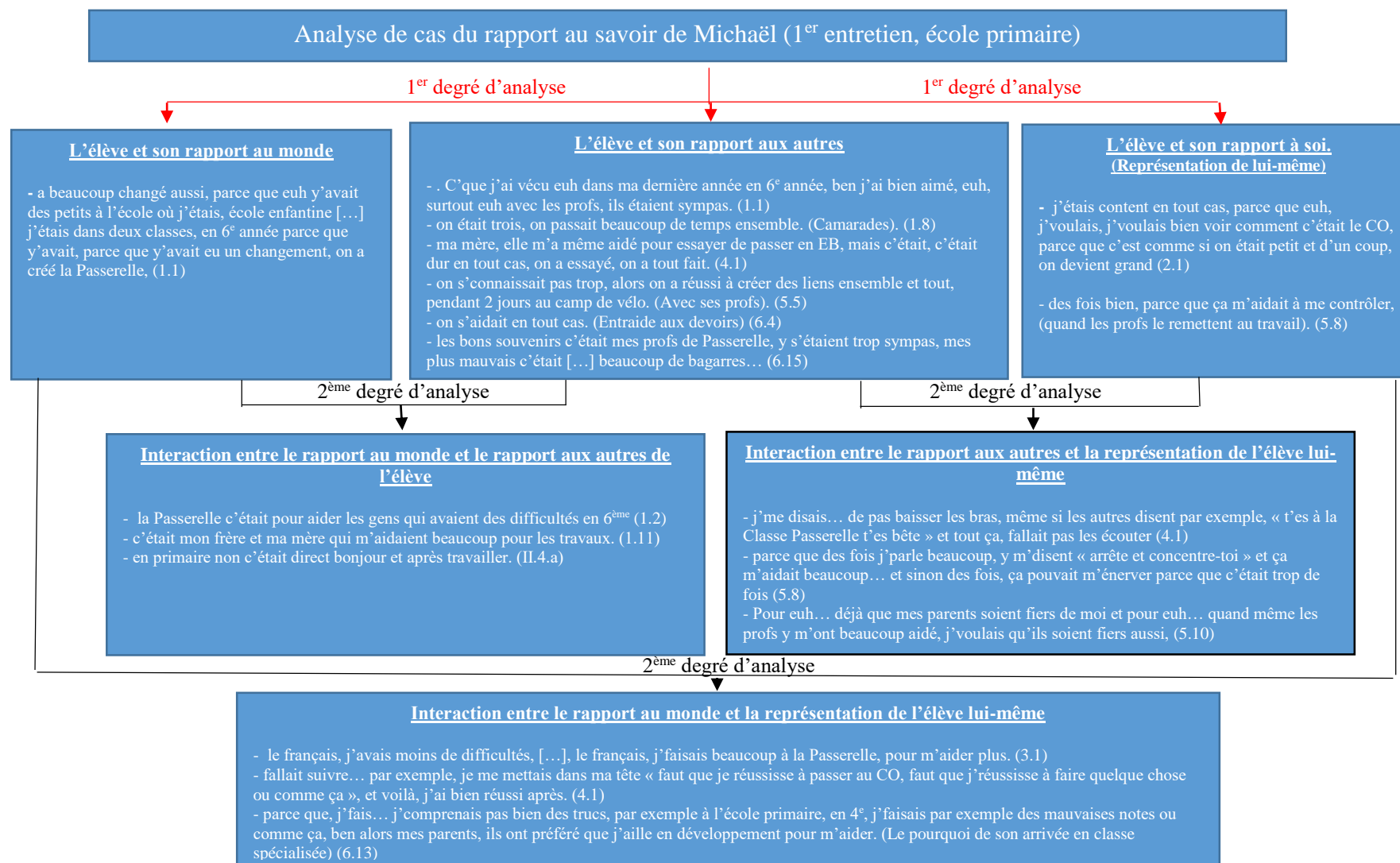
Pour Elodie, c'est normal d'avoir de bonnes relations avec ses enseignants, elle fait donc en sorte qu'au CO, comme au primaire, cela se passe bien avec eux. Elle a toutefois tendance à penser au CO qu'elle pourrait agacer ses enseignants à force d'être lente et de ne pas comprendre. Elle a une image d'elle en tant qu'élève qui est passablement négative et influence la relation qu'elle pourrait avoir avec ses enseignants. Elle pense, sans doute de manière subjective, que sa lenteur énerve ses enseignants. Elle construit ainsi un obstacle entre elle et son investissement scolaire qui n'était pas présent à l'école primaire où elle disait beaucoup rigoler avec ses enseignants.

Elodie se décrit comme moins épanouie au CO avec les camarades de sa classe qu'à l'école primaire. A l'école primaire, elle décrit une ambiance détendue où ils rigolaient, au CO, elle évoque une ambiance bruyante, où ses camarades se disputent beaucoup. Même si elle a quelques bonnes relations au CO, elle a toujours le sentiment d'agacer les autres car elle est lente et ralentit la classe. Là encore, l'image qu'elle a d'elle quant à ses capacités scolaires influence la manière dont elle va construire des relations avec ses camarades. Une fois de plus, elle se crée un obstacle entre elle et les autres qui n'existait pas à l'école primaire.

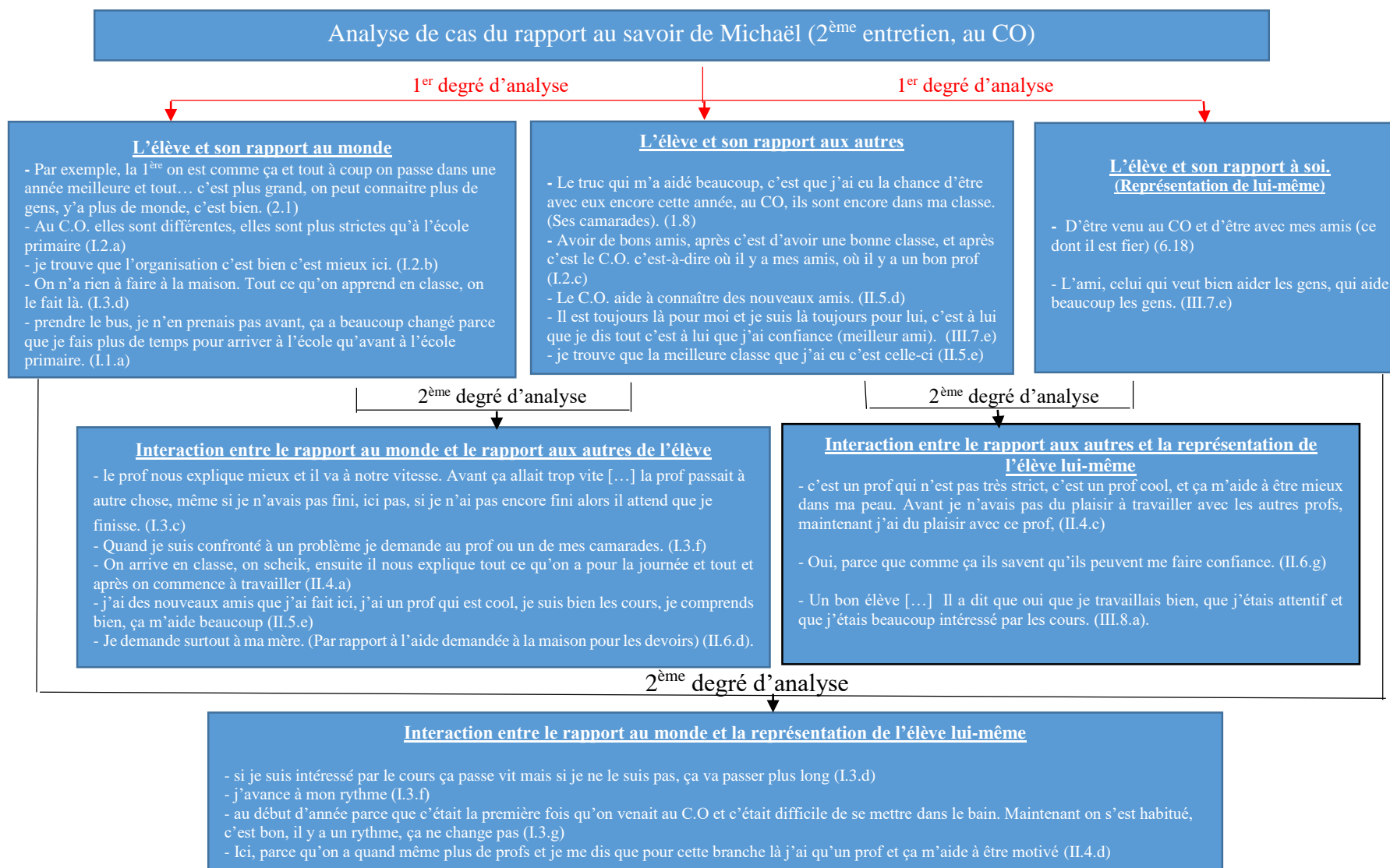
Elodie est malgré tout heureuse d'être au CO, en effet, consciente de ses lacunes, elle ne pensait pas arriver à venir au CO. Elle est motivée face au travail scolaire et accepte les soutiens qu'on lui propose. Le fait d'être au CO lui plaît car cela lui a permis d'apprendre de nouvelles choses. La représentation qu'elle se fait d'elle en tant qu'élève reste la même, elle sait qu'elle est lente et qu'elle a besoin de plus de temps que les autres pour apprendre. Elle sait aussi que si on lui en donne les moyens, elle peut réussir. Elle peut avoir tendance à se décourager et à être stressée en voyant le décalage entre elle et les autres. Ce sentiment est davantage marqué au CO, d'autant plus que ses camarades semblent lui faire remarquer. Sa représentation d'elle-même reste stable, elle influence toutefois davantage les relations qu'elle entretient tant avec ses enseignants qu'avec ses camarades.

Ses parents sont toujours présents et impliqués dans sa scolarité. Ils participent aux réunions scolaires, ce qui est important pour elle.

Concernant le fonctionnement du CO, Elodie a plus de mal à s'adapter à l'organisation du CO où tout est plus structuré et où elle semble manquer de temps (sauf à midi, ce qu'elle apprécie). Sa manière d'être correspond mieux à ce qu'elle vivait en primaire. Le changement est passablement difficile pour elle et elle n'évoque guère de points positifs à ce sujet.



**Tableau 12**



### *Michaël – commentaires*

Les relations qu'il entretient avec ses enseignants sont très importantes, il fait en sorte qu'elles soient bonnes et de ce fait, rétablit toujours une zone de confort à ce niveau-là. Ainsi, il en parle en positif tant concernant l'école primaire que le CO. Après coup, il indique toutefois qu'en primaire, ses enseignants n'étaient pas aussi bons qu'au CO. Au CO, ses enseignants l'aident à progresser, à être motivé. Il se représente le rôle de ses enseignants comme un facteur de motivation pour avancer.

Pour Michaël, le fait de retrouver au CO deux de ses amis du primaire l'a beaucoup aidé. Il accorde une très grande valeur à l'amitié, valeur qui semble s'affirmer au CO, où il se voit comme l'ami de tous, celui qui va aider tout le monde et qui n'a pas envie d'avoir de mauvaises relations.

Pour Michaël, avoir de bons amis et de bons enseignants au CO est devenu un axe central pour se sentir bien, ce qu'il ne met pas autant en avant en parlant de l'école primaire.

Au niveau de ses performances scolaires, Michaël soulève avoir eu besoin d'un temps d'adaptation à son arrivée au CO. Il a dû reconstruire de nouvelles habitudes, retrouver un nouveau rythme de travail, se mettre dans le bain. Il explique y être parvenu. Au contraire de l'école primaire, il dit clairement, qu'au CO, son investissement scolaire peut être influencé par le lien qu'il aura avec son enseignant.

Michaël devient un adolescent pour qui le lien tant avec ses amis que ses enseignants est capital. Son entourage familial compte également beaucoup, il trouve important que ses parents s'intéressent à ce qu'il fait à l'école et l'aide dans ses devoirs. Il a besoin de sentir que ses parents lui font confiance.

Concernant le fonctionnement, Michaël préfère le CO, il s'y retrouve bien dans ce cadre plus strict mais où l'organisation est plus claire.

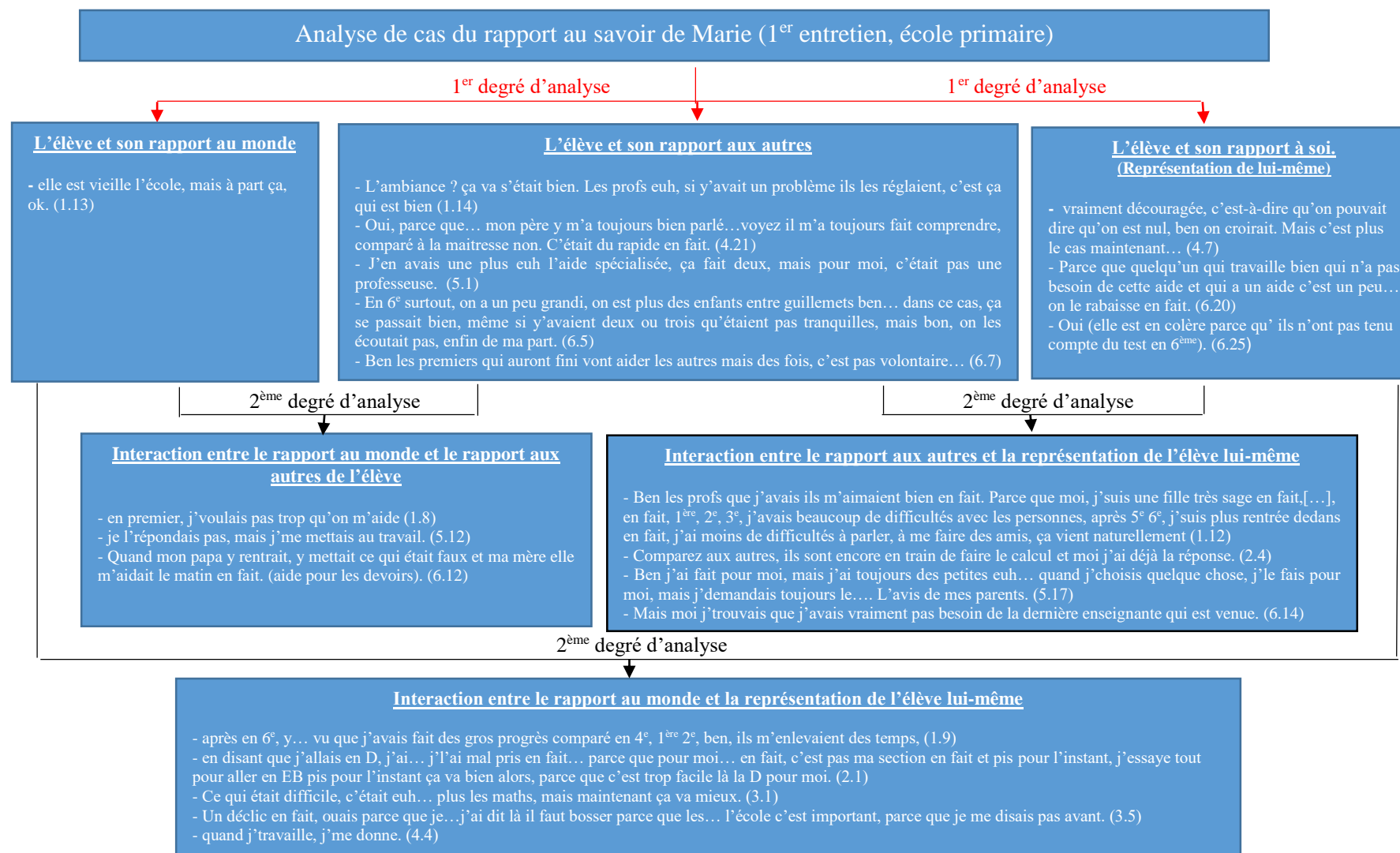
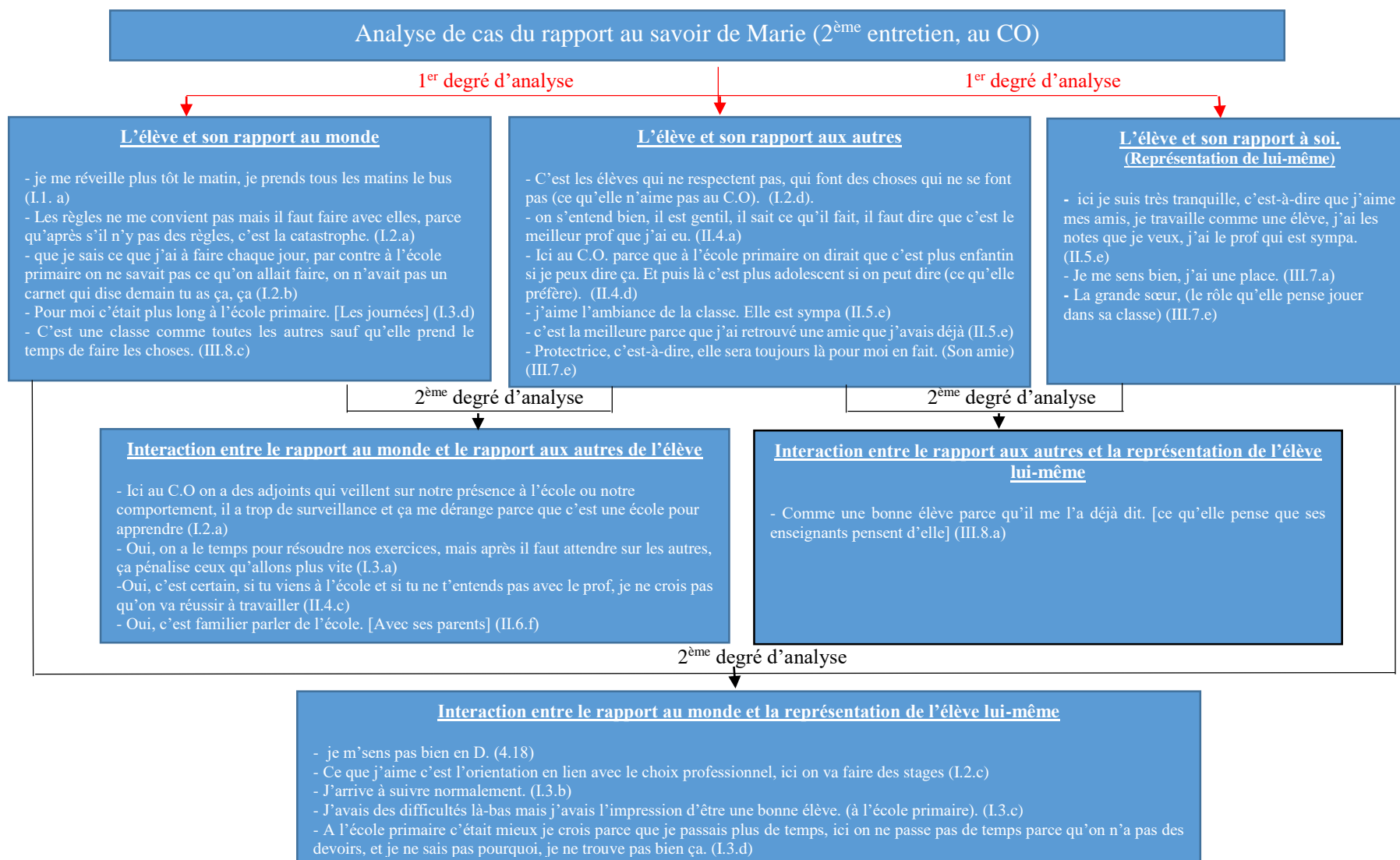




Tableau 14



### *Marie – commentaires*

Au CO, ce qui change quant à la relation de Marie avec son enseignant, c'est que pour elle, il devient une source de motivation pour apprendre. Elle estime nécessaire que le lien avec lui soit bon pour pouvoir s'investir scolairement. Elle a une image très positive de son enseignant du CO alors qu'elle porte un regard plus dur sur ses enseignants de l'école primaire, disant même de l'une d'entre elles qu'elle ne la considéraient pas comme une enseignante.

Face à ses camarades, comme en primaire, Marie pense être meilleure qu'eux au CO. Cela ne semble toutefois pas entacher ses relations avec eux. Marie dit davantage apprécier sa classe du CO dans laquelle elle parle d'une bonne ambiance, du rôle protecteur de sa meilleure amie et de son sentiment d'y avoir une place, celle de la grande sœur. Elle se sent passablement valorisée dans cette classe de développement, bien qu'elle dise qu'elle ne correspond pas à ses capacités et ne veut pas y rester.

Marie se perçoit comme une meilleure élève que ce que son parcours scolaire démontre. Elle se représente comme une bonne élève, mais elle porte pourtant un regard assez surprenant sur elle alors qu'elle était en primaire. En effet, après coup, elle s'est aperçue qu'elle avait des difficultés en primaire alors que sur le moment, elle avait l'impression d'être une bonne élève. La représentation que Marie a d'elle-même quant à ses performances ne correspond pas à la réalité, il y a un décalage entre ce qu'elle perçoit d'elle et le fait d'être malgré tout en classe de développement. Par moment, Marie ressent de la colère, voire de l'injustice face au fait de ne pas être dans une section supérieure. Cette représentation d'elle-même reste identique entre l'école primaire et le CO, elle évoque à plusieurs reprises son impression que ses enseignants ne voient pas ses progrès et ne les valident pas en la mettant par exemple dans une section supérieure.

Le rôle de ses parents face à l'école reste stable entre l'école primaire et le CO. Elle accorde une grande importance à ce que pensent ses parents, elle a confiance en eux et estime important qu'ils s'intéressent à ce qu'elle fait en cours et participent aux réunions scolaires.

Concernant le fonctionnement et les règles, Marie perçoit le changement mais n'en parle pas positivement. Pour elle, au CO, il y a trop de règles et certaines ne lui plaisent pas, notamment le rôle des adjoints et le fait qu'ils sont trop présents, qu'il y a trop de surveillance. C'est toutefois le seul aspect du CO qui ne lui convient pas, car pour le reste, elle décrit un contexte scolaire plus favorable et plus stimulant qu'à l'école primaire.

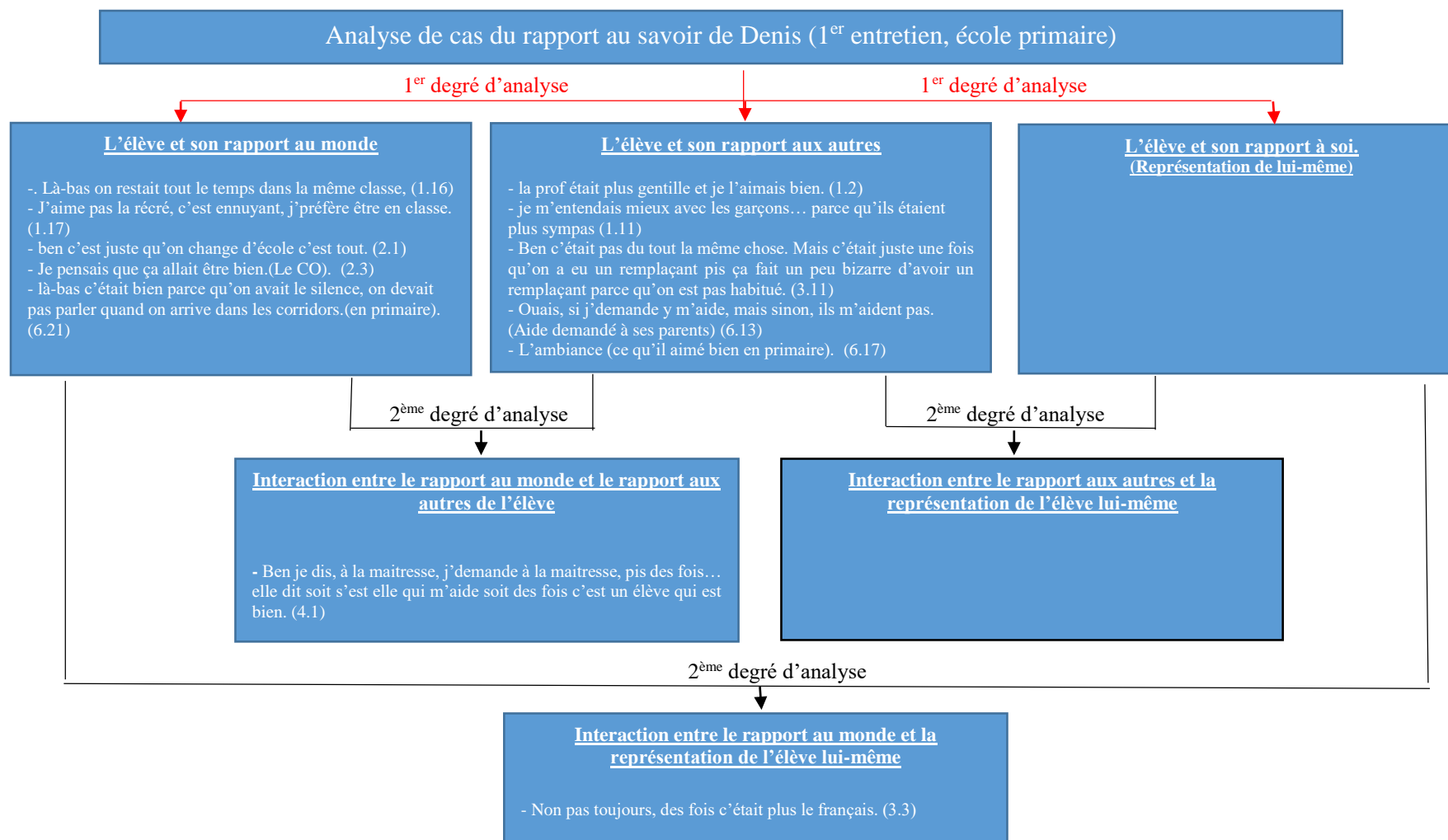
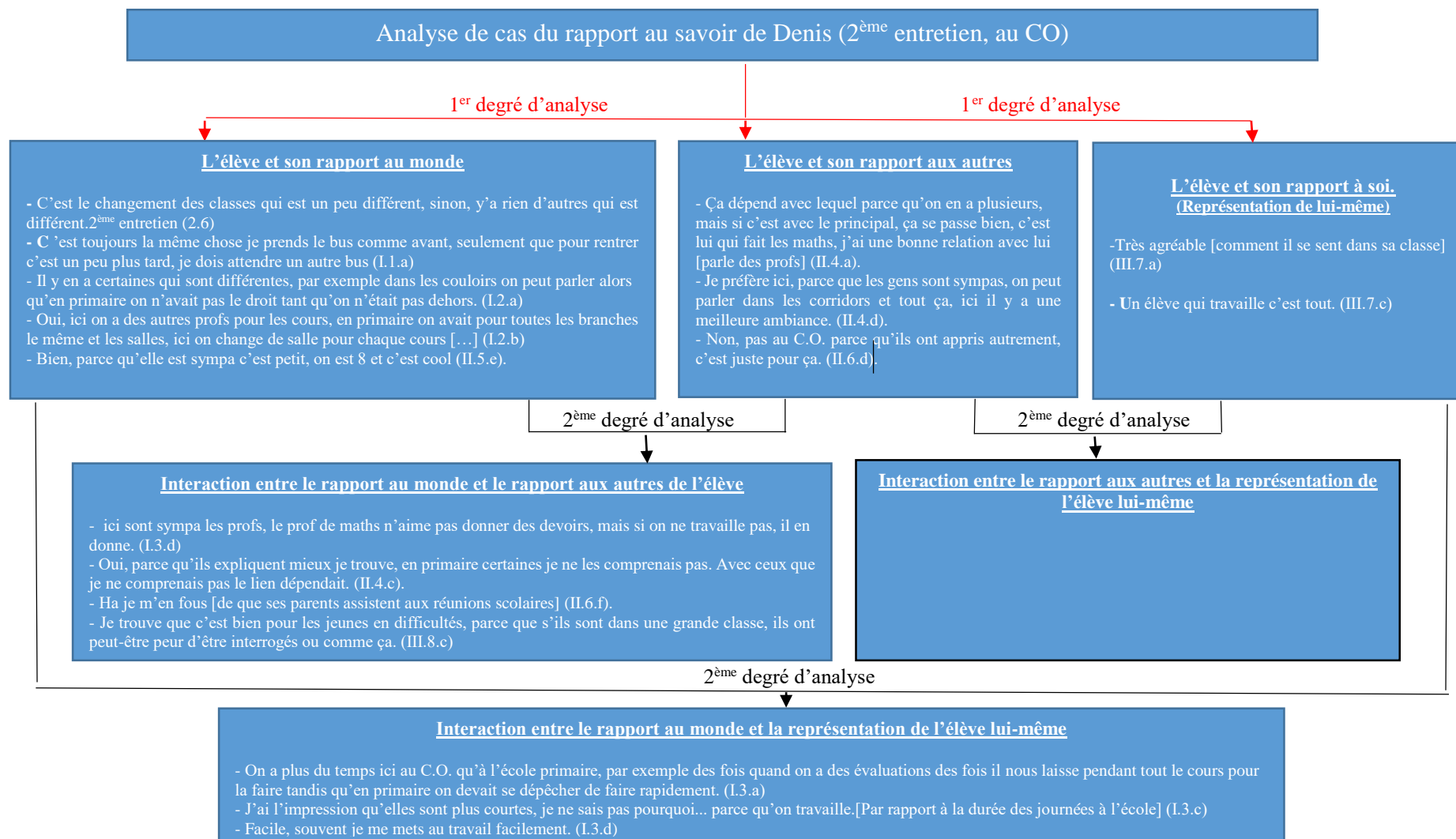


Tableau 16



### *Denis – commentaires*

En arrivant au CO, Denis a pris conscience que le lien qu'il peut construire avec son enseignant peut influencer sa motivation à apprendre. C'est un changement important. S'il comprend bien le cours, il va davantage apprécier l'enseignant. Il apprécie le fait d'avoir plus de temps pour faire ses évaluations. Il maintient le même comportement vis-à-vis de ses enseignants titulaires tant en primaire qu'au CO et tend à accorder plus d'importance à son enseignant principal qu'aux autres.

Concernant ses camarades, Denis évoque peu les relations qu'il construit avec eux. Il reste très vague en disant qu'il préfère l'ambiance du CO car les gens sont plus sympas.

Il ne parle quasiment pas de ses compétences scolaires. On comprend dans son discours qu'il se sent bien dans une classe à petit effectif, qu'il apprécie avoir du temps pour apprendre et qu'il se perçoit comme un élève qui travaille, ce qui paraît normal pour lui. Cette image reste identique entre l'école primaire et le CO.

Denis n'accorde pas d'importance à l'implication de ses parents face à sa scolarité. Il n'a pas besoin de leur appui dans les devoirs. Denis ignore par ailleurs le métier de ses parents et leur parcours scolaire.

Denis est plus sensible à son environnement, il en parle presque davantage que des liens qu'il construit avec ses pairs. Pour lui, le fait que les règles du CO soient plus souples, notamment parce qu'ils ont le droit de parler dans les couloirs, lui convient mieux. Il aime son nouvel environnement au CO et dit que ses journées passent d'ailleurs plus vite parce qu'il trouve qu'au CO il travaille.

## **2. Résultats d'analyse**

Il est important de préciser que, à l'école primaire, tous les élèves se préparent à cette transition entre l'école primaire et le CO, ce moment est inévitable et incontournable pour la plupart d'entre eux. Malgré tout, tous les élèves de cette étude ont vécu une rupture en arrivant au CO. Ils ont dû faire face à un nouvel environnement tant géographique que relationnel et découvert un nouveau mode de fonctionnement. Leurs routines ont été bousculées. Lors des entretiens effectués, tous se trouvaient encore dans ce que Zittoun (2004), évoque comme une période de bricolage où ils essayent de s'adapter, de s'ajuster à leur nouvelle situation. Pour certains, ce passage peut prendre un sens identitaire très important car il marque le moment où ils deviennent plus grands, alors que pour d'autres, il ne s'agit que d'un changement d'école. Toutefois, tous se retrouvent confrontés à des changements auxquels ils doivent s'adapter et mobilisent certaines ressources pour y faire face.

Le choix a été fait de porter un regard essentiellement sur les enjeux qui se jouent tant au niveau relationnel qu'interactionnel pour ces élèves. Ainsi, il s'agit désormais de comprendre quelle a été l'influence des relations et des interactions construites par ces élèves au cours de la phase de transition entre l'école primaire et le CO et de quelle manière cela a pu avoir un impact sur leurs apprentissages et sur leur construction de leur rapport au savoir.

Afin de structurer au mieux la manière de présenter les résultats de l'analyse, il a été choisi de reprendre les items qui apparaissent de manière centrale dans chaque entretien, soit : le rôle de l'environnement physique, du fonctionnement, des règles scolaires et de leur investissement scolaire (rapport au monde) ; le rôle des enseignants, des pairs et de leur famille (rapport aux autres) et le rôle de la représentation que l'élève se fait de lui-même (rapport à soi). Il s'agira de voir en quoi la rupture survenue entre l'école primaire et le CO a fait évoluer et/ou changer les relations et les interactions que les élèves ont construites avec ses différents éléments.

### **2.a. Rapport au monde, à l'environnement physique, au fonctionnement et au règlement de l'école**

Pour caractériser le rapport au monde des élèves interrogés, trois aspects seront abordés : le rapport à l'environnement physique du CO, comprenant aussi les questions des déplacements à l'école, le fonctionnement institutionnel du CO (organisation des cours, horaires, etc.) et les règles de vie et le règlement de l'école.

Concernant le premier point, l'environnement physique, les élèves relèvent plusieurs éléments. Pour certains (Michaël, Elodie, Marie), le trajet est plus long jusqu'au CO et implique de devoir prendre un train ou un bus. Marie indique « je mets plus de temps, parce qu'avant c'était plus près (...), je me réveille plus tôt le matin, je prends tous les matins le bus » (I.1.a). Toutefois, ils nomment cet élément comme un changement sans y mettre de sens particulier. Ils sont parvenus à changer leur routine, sans difficulté, sans obstacle. Tous les élèves (sauf Marie), soulignent apprécier les espaces à disposition au CO, ils constatent que c'est plus grand et que c'est mieux. Jessica dit en comparant l'école primaire au CO : « l'espace de la cour n'était pas autant grand qu'ici. Ici c'est mieux » (I.1.b). Quant à Kevin, il indique clairement sa préférence à ce sujet et le fait qu'il s'y sente mieux : « je me sens bien, j'aime bien les bâtiments, et les différents espaces qu'il y a ici, ça change de l'école primaire où y'avait presque pas d'espaces » (I.1.b).

Lorsque les élèves évoquent l'organisation et les règles présentées au sein du CO, la tendance est de dire que c'est plus strict. Toutefois, concernant ce sujet, deux profils se dessinent.

Tout d'abord, six élèves (John, Kevin, Arthur, Michaël, Jessica et Denis) semblent dessiner un profil qui se définit par le fait que l'organisation plus stricte du CO est vécue positivement. Ils parlent d'une organisation plus structurée, plus claire (chaque plage horaire correspond à une matière précise), les règles sont plus strictes, notamment concernant les punitions ou le fait de se lever lorsqu'un enseignant entre dans la classe. Arthur indique : « On sait qu'il y a un programme dans chaque cours, combien ça dure, ça j'aime bien avant on ne pouvait pas savoir ce qu'on avait après et quel temps ça allait durer et tout ça » (I.2.b).

John, Kevin, Arthur, Michaël, Jessica et Denis évoquent vivre ce changement de manière favorable car ils trouvent du sens à ce mode de fonctionnement. Ils indiquent ainsi leur besoin de se trouver dans un environnement plus structuré et sans doute moins maternel, où ils sont considérés comme des enfants plus matures car capables de gérer le fait de se rendre dans différentes salles de cours durant une journée ce qui implique de côtoyer plusieurs enseignants. Cette organisation plus dynamique leur donne le sentiment que leur journée d'école passe plus vite qu'à l'école primaire. Kevin dit en parlant du CO « les jours passent plus vite ici, parce qu'en classe on travaille bien et vite » (Kevin, I.3.d). Denis fait le même constat : « j'ai l'impression qu'elles sont plus courtes, je ne sais pas pourquoi... parce qu'on travaille » (Denis, I.3.c). John indique « on change à chaque cours de prof, donc les journées passent plus vite » (I.3.d).

Toutefois, le profil qui se dégage des propos de Marie et Elodie compte quelques différences.

Si Marie apprécie le fait que son emploi du temps est plus clair et se sent davantage stimulée dans ce nouvel environnement, elle n'apprécie guère le fait qu'au CO, il y a davantage de surveillance, elle trouve que c'est trop strict et n'en parle pas positivement. Elle relève que les adjoints sont trop présents, elle souligne toutefois devoir se conformer à ce fonctionnement : « les règles ne me conviennent pas, mais il faut faire avec elles parce qu'après, s'il n'y a pas des règles, c'est la catastrophe » (Marie, I.2.a).

Finalement, Elodie se trouve dans un profil qui est encore différent. Elle se rend compte que les règles sont différentes, « les règles du C.O sont un peu différentes, en primaire il n'y avait pas la sonnerie à chaque changement de cours » (I.2.a), mais ne donne pas un avis très clair à ce sujet, ce qui pèse sur Elodie, c'est le rythme imposé au CO, elle a le sentiment de toujours manquer de temps « Pour moi c'est plutôt court d'avoir que seulement 5 minutes pour aller d'un cours à l'autre, des fois on a du retard. Pour le moment je n'ai pas eu du retard » (I.2.b). De plus, elle est la seule à trouver « pénible » de tout le temps changer de classes, donc d'enseignants.

Le profil qui se dessine pour Elodie est intéressant car c'est une élève qui pensait ne jamais pouvoir aller au CO étant donné ses lacunes scolaires. « J'étais trop heureuse d'aller au CO, parce que j'croisais que j'pourrais jamais y aller parce qu'avant j'avais des difficultés, pis finalement j'ai pu y aller » (2.3). Toutefois, elle perçoit cet univers avec le regard d'une élève qui a encore énormément besoin d'être encadrée, accompagnée, mode de fonctionnement qui correspond davantage à ce que l'on peut retrouver dans un contexte d'école primaire. On sent Elodie dépassée par la « machine » CO qui semble trop grande, trop compliquée pour elle. Pourtant, elle se dit heureuse d'être là.

## **2.b. Rapport aux autres, aux enseignants, aux pairs et à la famille**

Pour caractériser le rapport aux autres des élèves interrogés, trois aspects doivent être pris en considération, les relations qu'ils construisent avec leurs enseignants, leur famille et leurs pairs.

Concernant leurs enseignants, cinq élèves (John, Kevin, Michaël, Marie et Denis) permettent d'esquisser un profil, celui des élèves qui, depuis leur arrivée au CO, accordent une grande importance au lien qu'ils développent avec leur enseignant pour pouvoir apprendre ou du moins être motivé, au rôle que celui-ci tient dans leur scolarité. Ces élèves apprécient également le fait que leurs enseignants leur laissent plus de temps pour apprendre (plus de temps accordé



pour effectuer une évaluation, finir un travail, comprendre un sujet). Ainsi, les enseignants ont une place centrale dans leur scolarité et leur rôle prend encore plus d'ampleur au cours de la transition. Trois d'entre eux (John, Marie et Michaël) évoquent clairement qu'ils ont besoin d'avoir une bonne relation avec leur enseignant pour pouvoir apprendre. John dit notamment « déjà pour réussir à apprendre, il faut un bon feeling avec le prof, si je m'entends pas avec le prof, je sais que je vais pas apprendre » (John, II.4.c). Marie précise « c'est certain, si tu viens à l'école et si tu ne t'entends pas avec le prof, je ne crois pas qu'on va réussir à travailler » (Marie, II.4.c). Michaël indique « on fonctionne bien ensemble, je comprends bien ce qu'il dit, c'est un bon prof » (II.4.a).

Au CO, cela leur apparaît comme une évidence alors qu'aucun n'en parle concernant l'école primaire. Le passage entre l'école primaire et le CO correspond également à une transition dans leur développement personnel, ces élèves (John, Kevin, Michaël, Marie et Denis) entrent dans l'adolescence et deviennent plus sensibles aux personnes qui les entourent, aux rôles que celles-ci jouent, à leur avis. Ainsi, un enseignant devient une personne de référence, un mentor qu'ils ont envie de suivre et sur lequel ils cherchent à s'appuyer. Le lien devient central pour eux pour s'investir dans leurs apprentissages, ils ont besoin d'être davantage reconnus en tant qu'élève et en tant que personne à part entière. Il leur est important de sentir que leurs enseignants ont une représentation positive d'eux dans leur rôle d'écopier, qu'ils les considèrent comme de bons élèves ou du moins des élèves qui travaillent.

Par contre, les propos d'Elodie et Jessica permettent de définir un autre profil marquant, celui des élèves qui ont tendance à se faire une représentation subjective de leurs enseignants. Ainsi, lorsqu'un élève se perçoit comme faible, lent, avec des difficultés à comprendre ce que l'enseignant explique, la relation qui se construit entre lui et l'élève se fausse. En effet, Jessica et Elodie ont toutes les deux une faible estime de leurs compétences scolaires et disent avoir peur de poser des questions à leur enseignant par crainte de l'agacer ou de le déranger. Cette tendance s'est par ailleurs vue renforcée lors du passage au CO, elles créent ainsi un obstacle entre elles, leur enseignant et les apprentissages. Jessica dit, en parlant de son enseignant au CO « je n'ose pas trop intervenir pour lui dire qu'il va trop vite ou comme ça, il n'aime pas mais il préfère qu'on évite de lui demander » (Jessica, II.4.a). Quant à Elodie, voici ce qu'elle pense que ses enseignants du CO imaginent sur elle : « ils me considèrent comme une bonne élève (...) quelques fois je suis aussi très lente et je crois que ça aussi les énerve » (Jessica, II.8.a).

Un dernier profil se dessine au travers du discours de la totalité des élèves qui se définit par la manière dont ils parlent de leurs enseignants. Tous les élèves en parlent en termes plutôt

élogieux, tant concernant leur scolarité primaire que secondaire : « elles m’ont appris beaucoup de choses » (John 1.1) ; « elles nous aidaient, (...) elles croyaient en nous, qu’on allait bien réussir » (Jessica 5.12) ; « il était cool (...) il faisait souvent des blagues » (Arthur 5.5) ; « il est sympa, je m’entends bien avec lui » (Arthur, II.4.a) ; « ils m’encouragent pour apprendre et aller plus loin » ( Elodie, II.4.c) ; « c’est un bon prof » (Michaël, II.4.b). Au sein de ce profil, une spécificité se démarque : leur vision sur leurs enseignants primaires évolue au cours de la transition Alors qu’ils pouvaient encore en parler positivement au début du CO, au cours de leur 1<sup>ère</sup> année de CO, certains (Arthur, Michaël et Marie), portent un regard plus négatif sur un enseignant qu’ils avaient jusque-là apprécié. Arthur dit ainsi en parlant a posteriori de son enseignant primaire « on les voyait tous les jours, on les connaissait par cœur, c’était un peu ennuyeux » (II.4.b).

Il ressort qu’au cours de la transition, les élèves ont tendance à s’adapter au contexte dans lequel ils sont, à en tirer le positif en décrivant une relation plutôt agréable avec leurs enseignants du CO, en leur accordant beaucoup de crédit et d’importance.

Dans le rapport aux autres, il s’agit également de parler de la relation que les élèves ont avec leurs camarades.

Un profil important se dégage à partir des propos de sept élèves (John, Arthur, Michaël, Marie, Kevin, Elodie et Denis) qui se définit par le fait qu’il est important, voire capital pour eux de pouvoir éprouver une certaine continuité dans leurs relations amicales. Au sein de ce profil, deux tendances apparaissent : ceux qui se sentent bien au CO car ils ont retrouvé des amis de l’école primaire, voire s’en sont fait de nouveau (Kevin, Michaël, Marie, Denis) et ceux qui ne se sentent pas bien au CO car ils se sentent isolés car séparés de leurs camarades de l’école primaire (John, Arthur, Elodie).

Concernant les élèves du premier groupe, Marie relève en parlant de son ambiance de classe au CO « c’est la meilleure parce que j’ai retrouvé une amie que j’avais déjà » (Marie, II.5.c). Denis trouve les gens du CO plus sympas, plus accueillants, il s’y sent mieux. Michaël soulève « le truc qui m’a beaucoup aidé, c’est que j’ai eu la chance d’être avec eux encore cette année, au CO, ils sont encore dans ma classe » (1.8). Il indique également s’être fait de nouveaux amis car « le CO aide à connaître des nouveaux amis » (II.5.c).

Concernant les élèves du second groupe, John dit « si je me sens pas bien ici c’est que j’ai moins de copains que ceux que j’ai au CO de Bulle » (John, I.2.d). En effet, John a été séparé de ses amis de l’école primaire car il a déménagé et s’est retrouvé dans un autre CO qu’eux. Pour

Elodie, la situation s'est dégradée. Elle dit clairement qu'elle préférerait l'ambiance de sa classe primaire où elle riait beaucoup avec ses camarades, au CO, l'ambiance est plus tendue, elle ne parvient pas à trouver sa place au sein de sa classe où elle parle de disputes et de son sentiment de ne pas être appréciée étant donné sa lenteur. Elodie dit en parlant du CO « je n'aime pas vraiment l'ambiance de la classe c'est plutôt sauvage, ils sont bruyants » (II.5.e).

Ainsi, s'ils sont capables de s'adapter plutôt rapidement à un nouvel environnement, voire à de nouveaux enseignants, il leur est plus difficile de s'adapter au niveau des amitiés, du moins, l'adaptation est plus lente. Ils ont besoin d'être rassurés et cette continuité leur offre un certain bien-être.

Jessica est à part, son profil se dessine différemment. Pour elle, le rôle des camarades de classe passe après celui de son frère qui se trouve dans le même CO qu'elle. Elle dit n'accorder sa confiance à ce dernier et ne parle d'aucune amitié significative ni à l'école primaire, ni au CO. « celui à qui je peux faire confiance, c'est à mon frère. En dehors de lui, non je ne vois pas, je ne me confie pas trop aux gens, je me méfie des gens » (III.7.d). Elle porte toutefois un regard intéressant sur ses camarades en disant qu'au CO, elle constate que les élèves sont plus matures, ce qui implique qu'il y a moins de bagarres entre eux. Cette observation est par ailleurs partagée par d'autres (John, Michaël). D'une certaine manière Kevin partage aussi ce regard puisqu'il dit qu'à l'école primaire, ils étaient plus bruyants en classe.

Ainsi, si les élèves jugent en bien ou en mal l'ambiance de leur classe suite au changement survenu entre l'école primaire et le CO, ils se comparent peu à leurs camarades quant à leurs compétences. Quant aux relations qu'ils ont avec les autres élèves du CO, tous en parlent peu et évoquent comme étant essentiels et rassurant les liens qui se maintiennent avec d'anciens camarades de l'école primaire. Aucun élève ne parle des stéréotypes auxquels ils pourraient être confrontés au CO en étant en classe de développement alors qu'un d'entre eux (Michaël) l'évoque au cours de leur scolarité. Au contraire, Jessica parle même de son sentiment de se sentir bien intégrée au CO : « C'est bien, c'est mieux que si on était dans une école qu'avec des classes de développement parce que si après un jour par exemple on change on aura de la peine d'aller vers les autres donc ici on s'intègre plus. » (III.8.c)

Finalement, le rapport aux autres évoque les relations qui se construisent avec leur famille et principalement leurs parents. La majorité des élèves (John, Jessica, Kevin, Arthur, Elodie, Michaël et Marie) permettent d'établir un profil qui se définit par leur besoin de sentir que leurs parents s'investissent dans leur scolarité. Ils estiment important que leurs parents s'intéressent

à ce qu'ils voient en cours et participent aux réunions scolaires. La relation présente entre les parents et l'école compte énormément. Ces 7 élèves disent pouvoir compter sur leurs parents ou quelqu'un de leur famille s'ils ont des questions ou besoin d'aide pour les devoirs. Ils estiment cet investissement important et Jessica y puise même une source de motivation pour s'investir encore davantage dans ses apprentissages, elle dit « quand j'ai des bonnes notes et qu'ils me félicitent, ça m'encourage encore plus ».

Elodie relève ainsi en parlant du fait que ses parents participent aux réunions scolaires : « c'est important qu'ils voient comment ça se passe à l'école » (Elodie, II.6.f).

Il s'avère que l'investissement et la présence des parents est un élément qui reste stable lors du passage au CO. La relation que les parents investissent avec l'environnement scolaire de leur enfant se poursuit quelque que soit le contexte, cette stabilité est importante pour les élèves qui soulignent tous cela, mis à part Denis.

En effet, Denis tient un autre discours, son profil se dessine donc différemment. Il n'accorde pas d'importance au rôle de ses parents. A la question de savoir si c'est important que ses parents participent aux réunions scolaire, Denis a répondu « ah je m'en fous » (Denis, II.6.f). Il ressort par ailleurs que ses parents ne l'aident pas à faire ses devoirs et ne s'intéressent guère à sa scolarité. Il est intéressant de souligner que Denis est le seul élève qui ignore totalement quelle est la profession de ses parents. Tous les autres parviennent à dire, même de manière approximative, dans quel domaine leur mère et leur père travaillent.

Il est intéressant de souligner que lors du premier entretien, les élèves n'ont pas du tout été interrogés sur ces aspects-là (règles, organisation, fonctionnement) et aucun n'en a parlé spontanément. Faire référence à leur école primaire les renvoyait aux enseignants, aux camarades ou à leur travail scolaire, mais jamais au fonctionnement de leur école et à ses règles.

## **2.c. Rapport à soi, représentation de lui-même**

Il s'agit désormais d'aborder la manière dont ces jeunes se perçoivent dans leur rôle d'élève. Il est intéressant de voir que cinq élèves (John, Jessica, Kevin, Arthur et Denis) permettent de dégager un profil qui se démarque, par le fait qu'ils se perçoivent comme des élèves qui ont un bon comportement, ce qui passe par le fait qu'ils travaillent. Ils accordent une grande importance à dire qu'ils sont des élèves sages, « je suis sage à l'école » (Jessica, 5.4), qu'ils obéissent à leurs enseignants. Kevin le résume clairement : « tout ce que je sais, c'est que je travaille bien, que j'obéis au maître et que je suis toujours à l'heure » (III.7.e). Ils se décrivent

comme des élèves qui, malgré leurs difficultés scolaires, veulent démontrer qu'ils se sentent capables de progresser. Jessica l'illustre parfaitement cet élément en disant « au début ça allait trop vite pour moi, mais maintenant, j'arrive à suivre, ici ça va plus vite qu'à l'école primaire » (I.3.b).

Il est donc très intéressant de souligner bien qu'ils se trouvent dans la section la moins élevée au CO, les cinq élèves de ce profil se définissent avant tout par le fait de travailler, de vouloir démontrer qu'ils sont capables et ne baissent pas les bras. Ils cassent sans doute l'image qu'on leur attribue souvent d'être moins motivés que d'autres élèves et d'avoir une image plutôt négativement d'eux-mêmes.

Au cours de la transition entre l'école primaire et le CO, John, Arthur et Denis gardent une image d'eux-mêmes identiques. Ils se sentent à leur place et la rupture liée à leur arrivée au CO n'a pas eu d'incidence particulière à ce niveau-là. D'ailleurs, à la question de savoir ce qu'il a ressenti lorsqu'il a appris qu'il irait en classe de développement au CO, Denis indique « ben c'est juste qu'on change d'école c'est tout... » (2.1). Au contraire, pour Jessica et Kevin, l'arrivée au CO leur a permis de prendre de l'assurance, Jessica est fière de pouvoir dire qu'elle est parvenue à s'adapter au rythme du CO, même si ce n'était pas facile. Quant à Kevin, il s'affirme très clairement au CO, il a pris confiance en ses compétences scolaires et alors qu'il semblait subir le rythme imposé à l'école primaire, il est également fier de pouvoir évoquer ses progrès notamment dans sa compréhension des cours. Kevin dit clairement « je n'arrivais pas trop à suivre à l'école primaire (...). Maintenant, ici au CO, j'arrive à suivre beaucoup mieux » (I.3.c).

Les profils d'Elodie, Michaël et Marie se dessinent différemment dans le sens où ils mettent d'autres éléments en avant pour se définir. Pour Michaël, ce qui compte par-dessus tout, ce sont les camarades, sa scolarité tourne autour de cet élément, non seulement il se définit comme étant « l'ami, celui qui veut bien aider les gens » (III.7.a), mais en plus, il évoque clairement le rôle de ces amis comme un soutien, un appui pour arriver au CO « le truc qui m'a aidé beaucoup, c'est que j'ai eu la chance d'être avec eux encore cette année au CO, ils sont encore dans ma classe » (1.8), ce qui compte pour lui au CO c'est « d'avoir des bons amis, après c'est d'avoir une bonne classe, et après c'est le CO, c'est-à-dire où il y a mes amis » (I.2.c). Pour Michaël, la représentation qu'il se fait de lui-même en temps qu'élève reste identique. Le rôle de ses camarades, voire même de son entourage (enseignant ou famille) est capital pour Michaël tant dans sa scolarité primaire qu'au CO.

Les propos d'Elodie et Marie permettent de faire ressortir un profil d'élèves davantage axé sur leurs compétences scolaires. De son côté, Marie a le sentiment que ses enseignants ne se rendent pas compte de ses réelles compétences scolaires et se montre en colère face à cela. Elle a pu se sentir rabaissée par moment au cours de sa scolarité, et dit à plus reprises ne pas se sentir dans « sa » section : « en fait, c'est pas ma section en fait et pis pour l'instant, j'essaye tout pour aller en EB pis pour l'instant ça va bien alors, parce que c'est trop facile la, la la D pour moi » (2.1.). Pourtant, elle se sent bien au CO, a le sentiment d'avoir une place, celui de la grande sœur, sans doute a-t-elle trouvé le moyen de se prouver à elle-même qu'elle vaut quelque chose en aidant les autres.

Quant à Elodie, elle se perçoit comme une élève lente, qui agace les autres. Les relations qu'elle construit avec les autres (autant ses enseignants que ses camarades de classe) sont influencées par son manque de confiance en elle, elle indique à plusieurs reprises que sa lenteur doit énerver les autres. Elle dit de ses enseignants « quelque fois je suis aussi très lente et je crois que ça aussi les énerve » (III.8.a) et de ses camarades « je suis une fille que le gens trouve lente, pour eux, je suis quelqu'un qui ralentit les cours parce quand ils ont fini un exercice et je suis à peine à la moitié, donc ça les ralentit et les agace un peu » (III.7.d). Ainsi, Elodie ne parvient pas à sortir de ce rôle qu'elle s'est attribué. Au cours de la transition entre l'école primaire et le CO, l'image que Marie et Elodie se font d'elles-mêmes reste identique, la rupture créée par leur arrivée au CO n'a pas eu d'impact à ce niveau-là.

## **2.d. Le rapport au savoir et son influence sur leur investissement scolaire**

Les différents profils construits autour du discours des élèves permettent jusqu'à présent de se faire une idée de la manière dont les élèves évoluent au cours de la transition entre l'école primaire et le CO concernant leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes. Toutefois, il est désormais nécessaire d'avoir une vision plus globale et transversale du rapport au savoir de ces élèves en lien avec le sentiment qu'ils se font de leur investissement scolaire et leur performance scolaire. En effet, les différentes relations et interactions présentes dans la construction de leur rapport au savoir induit la manière dont ces élèves vont entrer dans leurs apprentissages. Les propos des élèves permettent de construire trois profils d'élèves différents.

Tout d'abord, il y a les élèves (Arthur, Denis et Marie) pour qui l'investissement scolaire reste stable au cours de la transition entre l'école primaire et le CO. Ils se perçoivent comme des élèves qui travaillent, se montrent persévérants et ont la volonté de progresser, de s'améliorer,

et éventuellement, de pouvoir monter dans une section supérieure. En parlant de sa manière de travailler, Arthur indique « ça ne change rien, j'apprends comme à l'école primaire » (I.3.a). Il arrive à suivre, sa motivation face au travail scolaire n'a pas changé. Il espère pouvoir monter dans une section supérieure. C'est identique pour Marie, au cours de la transition entre l'école primaire et le CO, reste convaincue qu'elle n'est pas dans la bonne section, que ses compétences scolaires sont supérieures et aimerait monter dans la section supérieure. Pour Denis, le passage au CO n'est qu'un changement d'école (« c'est juste qu'on change d'école c'est tout... » (2.1)), il ne voit guère d'enjeu concernant son implication dans son travail scolaire, il se voit comme un élève qui travaille toujours de la même manière entre l'école primaire et le CO.

Le second profil est celui des élèves (John, Kevin, Jessica et Michaël) qui se définit par le fait que pour eux la transition entre l'école primaire et le CO a constitué un enjeu, a permis une évolution, une prise de confiance en leur sentiment de performance scolaire. Pour Michaël, le passage au CO s'est révélé un vrai challenge, le rythme et les exigences sont plus élevés ainsi, il le dit, au début c'était difficile : « au début de l'année parce que c'était la première fois qu'on venait au CO et c'était difficile de se mettre dans le bain. Maintenant on s'est habitué, c'est bon, il y a un rythme ça ne change pas » (Michaël, II.4.c). Il est important pour lui de retrouver une routine et ainsi s'est plutôt vite adapté à ce changement.

Concernant Kevin, la transition entre l'école primaire et le CO est marquée par le fait qu'il a pu s'affirmer face à ses compétences scolaires. L'évolution est très marquée chez Kevin qui dit « Je n'arrivais pas à trop suivre à l'école primaire, des fois j'arrivais à suivre les autres mais parfois pas, je sortais du chemin. Maintenant ici au C.O j'arrive à suivre beaucoup mieux » (I.3.c). Il a pris confiance en lui et prend plaisir à être à l'école, il dit tout aimer du CO. Sa motivation face au travail scolaire a donc évolué positivement : « à l'école primaire je me mettais au travail plus rarement et plus difficilement au contraire ici au C.O je travaille bien » (I.3.f).

John se sent stimulé par le fait d'être au CO, même si le rythme de travail est plus soutenu. « ça peut aller plus vite, mais ça motive et on peut se donner plus à fond » (I.3.a). La transition entre l'école primaire et le CO donne un élan positive à John qui montre qu'il a envie d'apprendre et de s'investir au maximum dans son travail scolaire.

Quant à Jessica, le passage au CO lui a permis de démontrer sa capacité à s'adapter, elle est fière de pouvoir dire qu'elle s'est adaptée au rythme du CO : « au début ça allait trop vite pour moi, mais maintenant j'arrive à suivre, ici ça va plus vite qu'à l'école primaire » (I.3.b). Elle a

donc pris de l'assurance. Malgré tout, pour l'instant, elle peine encore par moment à se mettre au travail.

Les propos d'Elodie ont permis de constituer un dernier profil, qui se définit par le fait qu'elle manque de confiance en elle. Ainsi, Elodie se perçoit comme une élève lente, qui ralentit la classe et agace les autres. Sa représentation de ses compétences scolaires influence ensuite sa manière d'entrer en relation tant avec ses enseignants que ses camarades. Cette image d'elle est restée stable au cours de la transition entre l'école primaire et le CO.

Il est intéressant de s'apercevoir que, mis à part Marie qui reste convaincue qu'elle est plus compétente que ce que ses résultats semblent démontrer, ces élèves se montrent conscients de leurs lacunes, de leurs difficultés scolaires et de leurs besoins. Ainsi, être en classe de développement n'est pas vécu comme un élément péjoratif. John dit « avant j'étais dans une classe normale mais je préfère ici la classe de développement parce que dans la classe D on est peu et le prof il a plus de patience pour nous enseigner que dans les classes normales. Pour moi c'est bien. » (III.8.c). Pour Kevin la classe de développement « c'est bien, elle sert beaucoup pour ceux qui ont un peu plus de peine » (III.8.c). Marie dit « c'est une classe comme toutes les autres sauf qu'elle prend le temps de faire les choses » (III.8.c). Quant à Denis, il « trouve que c'est bien pour les jeunes en difficultés, parce que s'ils sont dans une grande classe, ils ont peut-être peur d'être interrogés ou comme ça » (III.8.c).

Malgré cette vision positive de la classe de développement, certains élèves (John, Jessica, Michaël, Elodie, Arthur, Denis) ne sont pas très au clair sur les raisons qui ont fait qu'ils se retrouvent en classe de développement. Ils imaginent ces raisons mais n'ont pas de réponses claires. Jessica dit ainsi « je pense que c'est parce que je savais pas trop bien parler français » (Jessica, 1.3).

Ils évoquent souvent cela comme s'ils n'avaient pas été concernés par cet événement, comme un événement qu'ils ont subi. Michaël souligne « j'étais par exemple des mauvaises notes ou comme ça, ben alors mes parents, ils ont préféré que j'aille en développement pour m'aider » (Michaël, 6.13). De son côté, à la question de savoir pourquoi il est en classe de développement, John dit « j'sais pas... ils m'ont mis en classe de développement » (John, 6.25), en évoquant le fait qu'il ne sait pas qui a pris cette décision. C'est pareil pour Elodie qui dit « ils m'ont fait changer d'école » (Elodie, I.3.c) sans savoir de qui il s'agit.

Kevin n'évoque pas cet élément. Quant à Marie, elle est consciente du processus qui l'a conduite à se trouver en classe dit puisqu'elle évoque avoir passé un test pour permettre de



situer son niveau. Elle est toutefois en colère face à la décision prise à la suite de ce test car elle pensait avoir les compétences pour aller dans la section supérieure. Ainsi, elle ne comprend donc pas les raisons qui font qu'elle se trouve en classe de développement. : « j'ai même fait un test pour euh... pour de l'aide et j'ai eu la barre très haute au niveau... elle était pas très bas, elle était pas très haute, c'est-à-dire j'étais au milieu « enfant normal » pour dire. J'ai fait le test, c'était normal. » (6.23).

## **2.f. Tendance générale**

La rupture vécue par les élèves qui se trouvent en classe de développement au CO est un événement incontournable auquel ils se préparent au cours de leur scolarité primaire. Il ressort du discours des élèves qu'ils connaissent l'enjeu du passage au CO et le fait qu'il y aura une orientation dans une section spécifique par le biais de la PPO<sup>4</sup>. D'une manière générale, il ressort qu'ils s'adaptent plutôt facilement à cette transition. Ils cherchent rapidement à recréer une zone de confort dans leur environnement tant physique que relationnel, ainsi, au lieu de regretter l'école primaire, ils tendent à voir les aspects positifs du CO. Le seul domaine où il leur est plus difficile de s'adapter concerne les relations avec leurs nouveaux camarades de classe et surtout avec leurs amis. L'ambiance de la classe est clairement influencée par la présence ou non de leurs amis en son sein. Alors qu'ils s'adaptent plutôt facilement aux nouvelles règles du CO et à son fonctionnement plus structuré, certains ont plus de difficultés à construire de nouveaux liens. Cet élément est très certainement amené à évoluer au cours des années de scolarité restantes, la transition peut donc se faire en plusieurs temps selon les domaines.

La relation présente entre l'école et les parents reste très stable au cours du temps et contribue à rassurer les élèves. Elle donne un sentiment de continuité et de sécurité nécessaire pour faire face aux éléments qui par la force des choses ont changé, soit leurs enseignants, parfois leurs camarades et leur environnement scolaire. Ces élèves ont besoin d'être reconnus, soutenus dans leur parcours d'écoliers et leurs parents restent les personnes les mieux placées pour jouer ce rôle.

---

<sup>4</sup> Procédure de Pré-Orientations : tests passés par tous les élèves du canton de Fribourg qui se trouvent en 8H dans le but d'évaluer leur niveau scolaire afin de les orienter, au CO, dans la section correspondant à leurs compétences. Il existe quatre sections : développement, exigences de base, générale ou pré gymnasiale, allant du niveau scolaire le moins élevé au plus élevé.

Le rôle des enseignants s'avère également central et le besoin des élèves de recréer une zone de confort à ce niveau-là est très marqué, ils ont rapidement besoin de se sentir appuyés, soutenus, reconnus en tant qu'élève et cette reconnaissance passe en premier lieu par le regard que portent sur eux leurs enseignants.

D'une manière générale, la vision du rapport au savoir de chaque élève reste dans une certaine continuité au cours de la transition entre l'école primaire et le CO. Ils s'adaptent plutôt facilement au changement et cherchent à recréer une vision de leur rapport au savoir, avec toutes les dimensions relationnelles et interactionnelles que cela implique, sécurisante, rassurante, positive. Non seulement ils recréent rapidement de nouvelles routines pour se sentir bien et établir une nouvelle zone de confort dans leur environnement scolaire mais ils cherchent à maintenir les relations positives qu'ils avaient à l'école primaire. Cette relative stabilité tend ainsi à ce que les interactions présentes entre ces différentes relations restent également assez stables.

## **2.e. Confirmation ou infirmation des hypothèses**

- 1) *L'élève issu de l'enseignement spécialisé a tendance à penser que le fait de passer en secondaire est une étape qui, en tant que telle, signifie que rien n'est plus comme au primaire, qu'il est désormais grand et autonome et qu'il a forcément un niveau scolaire plus élevé. Or, selon notre hypothèse, ces élèves s'appuient sur les interactions et les relations qu'ils ont construites au cours de leur scolarité primaire pour affronter leur nouvel environnement scolaire en secondaire.*

Cette hypothèse a pu partiellement se vérifier. Les quatre élèves du deuxième profil 2 (p.66) ont le sentiment d'être plus grands, plus matures et se rendent compte que le rythme de travail au CO est plus soutenu. Toutefois, ils ne construisent pas de nouvelles relations en reniant celles nouées à l'école primaire sous prétexte que tout a changé. L'exemple est particulièrement frappant en ce qui concerne leurs camarades ainsi que la place de leurs parents. Ils s'appuient donc sur certaines relations et interactions construites dans leur scolarité primaire. Par contre, ils savent également s'adapter à un nouveau contexte, sans regretter le précédent.

- 2) *Etant donné que ces élèves sont en pleine adolescence, que le regard des autres, les représentations sociales et les stéréotypes auxquels ils sont confrontés ont une influence importante, voire capitale sur la mobilisation de leurs ressources et sur la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes.*

Cette hypothèse a pu se confirmer concernant le regard que portent sur eux leurs enseignants. Face à leurs enseignants, ils se préoccupent de garder l'image d'être de bons élèves, disciplinés et appliqués. Le regard positif que leur enseignant porte sur eux peut être un signe de reconnaissance et de motivation. Ce lien est important pour la majorité d'entre eux. Par contre, ils ne parlent pas du regard que portent sur eux ni leurs camarades de classe ni les autres élèves du CO. A ce niveau-là, notre hypothèse ne peut être ni confirmée ni infirmée.

- 3) *Face à ce nouvel environnement, ces élèves ont peur de ne plus retrouver les amitiés qu'ils ont créées pendant leur parcours à l'école primaire, ce qui peut être déstabilisant et désécurisant face au nouveau monde qui les entoure.*

Cette hypothèse se confirme très clairement pour la majorité d'entre eux (7 sur 8 élèves). Comme nous l'avons déjà indiqué, la relation avec leurs camarades de l'école primaire reste souvent prioritaire face aux nouveaux liens créés. Certains ont également clairement dit être rassurés par la présence d'amis dans leur classe et désécurisés lorsqu'ils en sont séparés, ou du moins, ne pas se sentir bien dans leur classe, même si l'ambiance peut être agréable.

## V. Conclusion

Grâce aux profils qu'il a été possible d'établir d'après les propos de huit élèves, cette recherche a clairement permis d'identifier dans quel système relationnel et interactionnel se trouvent les élèves en classe de développement au CO au cours de la transition. Il a ainsi été possible de répondre à la question de départ qui était d'identifier ces enjeux relationnels et interactionnels. En effet, il ressort de cette recherche que le rapport aux autres est le pilier principal sur lequel se construit le système de relations et d'interactions des élèves en classe de développement au CO. La relation qu'ils construisent avec leur enseignant est centrale car elle leur permet de se sentir reconnu en tant qu'élève, et si possible en tant que bon élève. Ce lien s'accroît avec le passage au CO et se renforce au cours de leur transition. Concernant ce type de relation, les élèves s'adaptent très vite.

Les relations avec leurs camarades de classe ou leurs amis sont également des éléments fondamentaux à leur bien-être. Ainsi, se retrouver dans une classe où ils ne connaissent personne peut être un obstacle alors que retrouver des amis de l'école primaire peut contribuer à les mettre à l'aise dans leur nouvel environnement. Ce type de relations met plus de temps à se construire, les élèves s'adaptent plus progressivement.

Les relations qu'ils ont avec leurs parents restent un élément très stable au cours de la transition, aucun grand changement n'a pu être identifié à ce niveau-là.

Ces résultats ont permis de partiellement confirmer les hypothèses. Il est toutefois surprenant de constater que ces élèves n'ont presque pas parlé du regard porté sur eux par les autres élèves de l'école. Ils n'ont guère évoqué la notion de stéréotypes auxquels ils peuvent être confrontés. Cet élément me surprend et m'interroge. Est-il effectivement peu présent dans les écoles où je me suis rendu ? Ou alors, le fait de n'avoir pas posé de manière précise des questions à ce sujet dans les entretiens ne m'a pas permis d'accéder à ce qu'ils pensent, vivent et ressentent face aux stéréotypes présents ? Il s'agit là d'une piste qui pourrait sans aucun doute être exploitée.

Par contre, le fait que la place donnée à leurs amis est importante et qu'ils ne parviennent pas à s'adapter aussi vite que pour le reste dans ce domaine confirme mon sentiment du départ. La confirmation de cette hypothèse démontre également que ces élèves considèrent l'amitié comme une valeur significative et centrale, ce qui est réjouissant.

Les entretiens effectués dans cette recherche se sont avérés extrêmement riches et donnaient accès à un très grand nombre de données. Choisir l'approche de l'étude de cas m'a permis d'éviter de dénaturer la richesse de ces entretiens, toutefois, étant donné que je devais tenir compte de huit élèves, il a malgré tout été nécessaire de sélectionner les données les plus pertinentes afin de ne pas se perdre dans la masse d'informations. Il est certain que d'autres éléments de leurs discours auraient pu être exploités et développés. Il ressort là un des inconvénients de cette méthode, le fait de devoir laisser derrière soit des données qui auraient pu être utilisées.

Ainsi, au terme de cette recherche, j'aurais envie d'apporter deux remarques concernant la méthodologie car j'ai le sentiment de laisser des portes ouvertes.

Tout d'abord, il aurait pu être intéressant, avec d'avantage de temps, de refaire des entretiens au terme de l'année scolaire, soit après une année complète effectuée au CO. Etant donné que le rapport au savoir se construit également dans le temps et que la transition peut demander plus ou moins de temps pour s'adapter, il est fort probable que certains domaines auraient encore évolué. La relation à leurs camarades de classe est un point qui reste en suspens, on sent très clairement qu'il va être amené à changer, qu'ils vont d'une manière ou d'une autre s'adapter et créer de nouveaux liens significatifs, il aurait été intéressant de voir dans quelle durée et de quelle manière.

Ensuite, et une fois de plus si j'avais eu plus de temps à disposition, afin de coller davantage à la méthode de l'étude de cas, j'aurais sélectionné moins d'élèves pour pouvoir poser un regard encore plus juste et précis sur quelques-uns d'entre eux. Ainsi, je pense que j'aurai pu exploiter davantage de données et peut-être donner une image encore plus affinée de la vision que ces jeunes ont de cette transition.

Cette recherche se termine donc en laissant des portes ouvertes, en sachant que ces jeunes vont encore évoluer et sont encore en pleine transition. J'ai toutefois été surpris, en positif, de voir que cette rupture est sans doute vécue de manière moins brutale que ce que j'avais imaginé. La rupture est essentiellement liée au changement d'école, mais le changement est une transition plus douce, où l'équilibre se recrée rapidement afin de se retrouver sans tarder dans une zone de confort. Là encore, il est fort probable que ce qu'ils définissent actuellement comme confortable pourra être amené à évoluer, se transformer, s'améliorer encore, ou se péjorer.

J'ai également été agréablement surpris d'avoir en face de moi des jeunes tenant un discours très pertinent et parfois très touchant sur leur parcours. Leur capacité de se mettre en scène et

de parler d'eux était très sincère et m'a permis de connaître une autre facette d'un élève. Ainsi, en tant qu'enseignant, cette recherche va enrichir ma pratique à plusieurs égards.

Cette recherche met en lumière que chaque élève est différent et si certaines tendances générales apparaissent, chacun vit la transition entre l'école primaire et le CO de manière personnelle. Les profils construits à partir des différents discours des élèves permettent de faire ressortir une certaine hétérogénéité dans la manière dont ces élèves vivent la transition entre l'école primaire et le CO. Toutefois, sachant que cela dépendra des différentes interactions entre les relations qu'il crée avec son entourage et sachant que la place de l'enseignant est centrale, j'ai pris encore davantage conscience de l'importance de mon rôle et du fait qu'il faut soigner leur arrivée au CO. Le fait de pouvoir mieux me représenter quels sont les facteurs qui ont tendance à les aider à s'adapter et quels sont les obstacles qui les y empêchent, me permet ainsi de mieux les comprendre et de mieux cerner leurs besoins. Ainsi, il me sera possible de m'ajuster à leurs besoins en leur offrant un accompagnement plus adéquat.

Concrètement, cela doit passer par le fait de ne pas avoir peur de prendre du temps pour échanger avec eux, pour apprendre à les connaître. En effet, ces élèves sont dans une période de leur vie, l'adolescence, où ils ont besoin de sentir que le lien se crée, que leur enseignant s'intéresse à eux, prend du temps pour eux. Ainsi, j'accorderai encore plus d'importance au conseil de classe qui a lieu de manière hebdomadaire dans ma classe. J'orienterai davantage la discussion de manière à leur permettre de davantage exprimer leur ressenti afin que je puisse mieux cerner leurs besoins.

J'ai également pris conscience, de manière encore plus accrue, du rôle du regard que nous portons sur eux. Ils ont besoin de notre reconnaissance, ils ont besoin de sentir qu'on croit en eux, ils ont besoin d'être encouragés, motivés et aidés. Ainsi, sans doute que derrière les moments où un élève s'énervé ou s'en prend à son enseignant, se cache un manque d'estime de lui et un grand besoin de trouver les moyens de croire en lui. Ainsi, il sera nécessaire de trouver des moyens pour leur permettre de croire en eux, de prendre confiance. Certes, les féliciter et les encourager est une démarche nécessaire, mais sans doute insuffisante. Il est certainement important que chacun d'entre eux puisse montrer qu'il a des compétences dans un domaine, être valorisé et se rendre compte par lui-même qu'il domine un sujet. Il est donc nécessaire, sans doute, par moments, de s'éloigner du travail purement scolaire pour leur permettre de vivre ses moments et prendre peu à peu confiance en eux.

La bienveillance envers chacun, la reconnaissance de leurs capacités, l'adaptation du rythme de travail à leur possibilité, sont autant d'éléments que je vais garder en tête dans mon rôle d'enseignant.

De plus, cette recherche m'a permis de voir quelle place occupent les parents pour les élèves et le fait que cela peut influencer positivement leur investissement scolaire. Ainsi, je vais me montrer encore plus attentif à la manière de collaborer avec leurs parents. Je vais essayer de davantage les faire participer afin qu'ils s'impliquent plus dans la scolarité de leur enfant car, de toute évidence, leur implication a un sens pour la majorité des élèves. Ce point peut même être une source de motivation pour eux.

Tous ces éléments vont me permettre d'influencer de manière positive l'investissement de chaque élève dans ses apprentissages. Connaître leurs sources de motivation est une force importante à exploiter en tant qu'enseignant et ce travail m'a permis d'en entrevoir de nouvelles, ce qui va enrichir ma pratique d'enseignant.

## VI. Bibliographie

### 1. Références bibliographiques

Akoun, A., Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie, Le Robert*, Paris : Dictionnaire Le Robert/Seuil.

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N., *Savoir et rapport au savoir : Elaborations théoriques et cliniques* (pp. 165-202). Paris : Ed. Universitaires, Bégédis.

Blanchet, A. & Gutmann, A. (2007). *L'enquête et sa méthode, l'entretien, 2<sup>ème</sup> édition refondue*. Paris : Armand Colin.

Bloch, H., Dépret, E., Gallo, A., Garnier, Ph., Gineste, M.-D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M., Casalis, D. (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie A-K*. Paris : Larousse/VUEF.

Bonnec, Y., Mompelat, G. (2001). La représentation sociale de l'immigré et de l'immigration. Identification du système central d'une représentation sociale. In Sabatier, C., *et al.* (s/s la dir.), *Savoirs et enjeux de l'interculturel : nouvelles approches, nouvelles perspectives*. Paris, L'Harmattan.

Bourhis, R. Y., Gagnons A., Moise L. C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In Bourhis, R. & Leyens, J.-Ph., *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*. Liège : Ed. Pierre Mardaga.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J. Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (2002). *Du Rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Cousergue, C., (s/s la dir.), (1999). *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés*. Paris : Dunod.

Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fischer, G.-N., (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Ed. Montchrestien.



Hatchuel, F., (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Ed. La Découverte.

Hattiger, S. (2001). Minorités ethniques et analyse de discours. In Sabatier, C., *et al.* (s/s la dir.), *Savoirs et enjeux de l'interculturel : nouvelles approches, nouvelles perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale. In Payet, J.-P. & Battegay, A. (éds), *La reconnaissance à l'épreuve, Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Kaufman, J.-C. (2004a). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Lacroix, A. (2003). La mutation du politique et de l'éthique à l'heure de la globalisation. Au-delà du libéralisme et du communautarisme. In Larouche, J.-M. (s/s la dir.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.

Marc E., Piccard D., (2013). Interaction. In Barus-Michel J., Enriquez E., et Lévy A. (2013). *Vocabulaire de psychosociologie, Position et référence*. Toulouse : Ed. Erès.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Ed. Gaétan Morin.

Payet, J.-P. & Battegay, A. (2008). La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve des sciences sociales. In Payet, J.-P. & Battegay, A. (éds), *La reconnaissance à l'épreuve, Explorations socio-anthropologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Roy, Sh. (2008). Itinérance et non-reconnaissance : le rapport social à l'action. In Payet, J.-P. & Battegay, A. (éds), *La reconnaissance à l'épreuve, Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Schauder, S., (s/s la dir.) (2012). *L'étude de cas en psychologie clinique. 4 Approches théoriques*. Paris : Dunod.

Yerbyt, V. & Schardon, G. (1994). Stéréotypes et jugement social. In Bourhis, R. Y. & Leyens, J.-P., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Editions Mardaga.

Zittoun, T. (2002). *Engendrements symboliques : devenir parent : le choix du prénom*, Neuchâtel : Cahiers de psychologie, n°37, pp. 5-12.

Zittoun, T. (2004). *Transitions développementales et ressources symboliques*. Neuchâtel : Cahiers de psychologie n° 40, pp. 17-26.

## **2. Sites Internet consultés**

<http://www.lausanne.ch/thematiques/scolarite-lausanne/etablissements-scolaires/es-de-l-elysee/aide-aux-eleves/enseignement-specialise.html>.

Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques*. Consulté le 5 avril 2016 dans [http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note\\_rech/2009-03.pdf](http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2009-03.pdf) ISBN 978-2-923333-44-1

Mareau Ch., Stocki M., Vanek Drexifus A. (2006). *Réussir son 1er cycle en psychologie*, consulté le 5 avril 2016 dans <https://books.google.ch/books?isbn=284472801>

# TABLE DES MATIERES

<b>I. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>II. Problématique .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Cadre théorique .....</b>	<b>4</b>
<b>1. a. Intégration scolaire.....</b>	<b>4</b>
<b>1. b. La transition.....</b>	<b>5</b>
<b>1. c. Représentations sociales et stéréotypes .....</b>	<b>7</b>
<b>1. d. La reconnaissance .....</b>	<b>9</b>
<b>1. e. Rapport au savoir .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche .....</b>	<b>20</b>
<b>III. Méthodologie .....</b>	<b>22</b>
1. Contexte de la recherche .....	22
2. Description de la population.....	22
3. Démarche méthodologique.....	23
<b>3.a. Approche méthodologique et technique d'entretien .....</b>	<b>24</b>
<b>3.b. Première et seconde séries d'entretiens .....</b>	<b>26</b>
<b>3.c. Méthode et étapes choisies pour l'analyse des données .....</b>	<b>27</b>
<i>3.c.1. Méthode .....</i>	<i>27</i>
<b>3.c.2. Codage des données .....</b>	<b>29</b>
<b>IV. Analyse et présentation des résultats .....</b>	<b>32</b>
<b>1. Présentation des tableaux d'analyse et commentaires de chaque cas.....</b>	<b>32</b>
<b>1.a. Etude de cas de John.....</b>	<b>33</b>
<b>1.b Etude de cas de Jessica.....</b>	<b>36</b>
<b>1.c. Etude de cas de Kevin.....</b>	<b>39</b>
<b>1.d. Etude de cas d'Arthur.....</b>	<b>42</b>
<b>1.e. Etude de cas d'Elodie.....</b>	<b>45</b>

1.f. Etude de cas de Michaël.....	48
1.g. Etude de cas de Marie.....	51
1.h. Etude de cas de Denis.....	54
2. Résultats d'analyse .....	57
2.a. Rapport au monde, à l'environnement physique, au fonctionnement et au règlement de l'école.....	57
2.b. Rapport aux autres, aux enseignants, aux pairs et à la famille .....	59
2.c. Rapport à soi, représentation de lui-même .....	63
2.d. Le rapport au savoir et son influence sur leur investissement scolaire.....	65
2.f. Tendance générale .....	68
2.e. Confirmation ou infirmation des hypothèses .....	69
V. Conclusion.....	71
VI. Bibliographie .....	75
1. Références bibliographiques .....	75
2. Sites Internet consultés .....	77