

La perception et l'impact du système scolaire jurassien au degré secondaire I du point de vue des élèves.

Mémoire de Master réalisé dans le cadre de la Formation secondaire I à la Haute Ecole Pédagogique (HEP-BEJUNE)
– Filière A



Source : <https://www.unil.ch/perspectives/fr/home/menuinst/lunil-et-apres/secteurs-professionnels/lenseignement.html>

Mémoire de Master de **Simon Choffat**

Sous la direction de **Alaric Kohler**

Bienne, 15 mai 2021

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser mes remerciements à Monsieur Alaric Kohler, mon directeur de mémoire, qui m'a suivi, conseillé et soutenu pendant toute l'élaboration de mon travail de mémoire. Sa disponibilité, son professionnalisme et sa collaboration m'ont permis de réaliser ce travail dans des conditions idéales.

Je remercie également la direction du collège dans lequel l'étude a été menée, qui m'a permis de réaliser mes recherches au sein de son établissement. Un merci particulier à mes collègues pour leurs précieux conseils et pour leur collaboration bienveillante.

Puis, j'adresse également mes sincères remerciements aux élèves, car l'étude n'aurait pas été possible sans leur participation. Ils ont fait preuve d'une maturité exemplaire et d'une collaboration appréciable.

Finalement, je tiens à remercier chaleureusement les personnes ayant effectué les relectures de mon travail à l'instar de Marie-Josée Choffat et Lorena Olivotti.

Résumé

La formation secondaire I du Canton du Jura fonctionne avec différents niveaux scolaires : « L'enseignement y est dispensé selon trois niveaux de compétence : A, B et C, avec une différenciation dans les programmes, les exigences et les effectifs des groupes. » (République et Canton du Jura). Ce travail s'intéresse à la perception de cette différenciation du point de vue des élèves dans le Canton du Jura ainsi qu'à son impact. Notre recherche n'a pas la prétention de remettre en question le système scolaire jurassien mais de recueillir les représentations de ce système à différenciation structurelle des élèves et la répercussion de ces représentations sur leur scolarité.

Ce travail s'articule en trois parties : la problématique, la méthodologie et l'analyse. Dans un premier temps, la problématique inventorie les facteurs susceptibles d'influencer la perception des élèves et d'impacter leur scolarité. La problématique différencie les facteurs en deux catégories : facteurs objectifs et facteurs subjectifs. Ces derniers sont à la base de notre étude. Dans un second temps, il s'agit de décrire notre méthodologie, d'explicitier notre choix pour la méthode du *focus group* et de donner les apports et les limites de notre méthodologie. En dernier lieu, l'analyse permet de confronter nos résultats avec la littérature existante afin de mentionner les similitudes et les différences par rapport à nos résultats et de répondre à notre problématique.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Introduction.....	7
1 Problématique et question de recherche	10
1.1 Les déterminants de la motivation : les facteurs objectifs	11
1.1.1 Un modèle global	11
1.1.2 Facteurs personnels	12
1.1.2.1 Environnement familial	12
1.1.2.2 Environnement amical.....	12
1.1.2.3 Facteurs sociétaux.....	13
1.1.2.4 Facteurs scolaires	13
1.1.3 Facteurs « classe ».....	14
1.1.3.1 Activités pédagogiques.....	14
1.1.3.2 Enseignant·e	14
1.1.3.3 Pratiques évaluatives.....	14
1.1.3.4 Climat de classe	15
1.1.3.5 Synthèse	15
1.1.4 Facteurs d'orientation scolaire.....	15
1.1.5 Facteurs socio-culturels.....	16
1.2 La perception des élèves : facteurs subjectifs.....	16
1.2.1 Facteurs d'auto perception	16
1.2.2 Facteurs identitaires.....	17
1.2.3 Facteurs relationnels entre les pairs	18
1.2.4 Paradoxe de l'aide	19
1.2.5 Facteurs idéologiques.....	20
1.3 Objet d'étude et hypothèses.....	21

2	Démarche méthodologique	22
2.1	Description et fondements méthodologiques	22
2.1.1	Organisation d'un <i>focus group</i>	23
2.1.2	Rôle de l'animateur	24
2.1.3	Déroulement d'un <i>focus group</i>	24
2.2	La nature et la récolte de données.....	25
2.2.1	Apports	25
2.2.2	Limites	26
2.2.3	Contexte de la récolte des données.....	26
2.3	Outils de recueils des données et méthodes d'analyse des données.....	28
3	Résultats.....	29
3.1	Analyse des résultats.....	29
3.1.1	Facteurs d'auto perception	29
3.1.2	Facteurs identitaires.....	30
3.1.3	Facteurs relationnels entre les pairs	30
3.1.4	Paradoxe de l'aide	31
3.1.5	Facteurs idéologiques.....	34
3.2	Discussion des résultats	35
4	Apports et limites de la recherche	37
4.1	Apports	37
4.2	Limites	38
	Conclusion	39
	Liste des figures.....	41
	Bibliographie.....	42
	Annexe 1 : Grille de questions.....	I
	Annexe 2 : Présentation de l'étude.....	IV
	Annexe 3 : Demande d'autorisation.....	V
	Annexe 4 : Proportion de notre échantillon.....	VI

Annexe 5 : Niveau AAA – 8 élèves	VII
Annexe 6 : Niveau CCC – 2 élèves	XXII
Annexe 7 : Niveau BBB – 2 élèves	XXXII
Annexe 8 : Niveau BBB – 4 élèves	XL
Annexe 9 : Niveau CCC – 1 élève	L

Introduction

Ce travail trouve son origine dans nos divers questionnements au sujet de la différenciation des niveaux scolaires au sein du Canton du Jura. Dès lors, il est possible d'investiguer la recherche sous des angles différents, comme l'institution, le corps enseignant ou l'élève. Ce dernier est l'acteur principal retenu pour notre recherche.

Avant toute chose, il est nécessaire d'explicitier le fonctionnement du système d'enseignement secondaire jurassien. L'école primaire « *est consacrée à l'acquisition des outils fondamentaux du savoir* » (République et Canton du Jura) et se déroule avec des classes hétérogènes et avec des maîtres généralistes. A la fin du cursus primaire, des épreuves communes ainsi que les deux notes semestrielles de 8^{ème} année attribuent un niveau scolaire pour chaque discipline principale (français, mathématiques et allemand) à chaque élève. La République et Canton du Jura précise que la répartition des élèves par niveau s'effectue également dans une certaine proportion : « *40% des élèves au niveau A, 35% au niveau B et 25% au niveau C* » (République et Canton du Jura). Lorsqu'un-e élève obtient des résultats de plus ou moins 5% à la jointure des niveaux (A-B et B-C), les parents ont la liberté de choix. A noter également, que ces niveaux ne sont pas définitifs mais qu'un-e élève peut monter ou descendre d'un niveau jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire (11^{ème} année).

Au contraire d'autres Cantons, les profils scolaires se différencient d'un-e élève à un-e autre. Par manque de temps et de moyens, il est impossible à travers ce travail de connaître le ressenti de tous les profils différents et sur l'intégralité des matières scolaires. En revanche, notre étude se base sur une recherche empirique des profils « homogènes » dans les disciplines principales (français, mathématiques et allemand), c'est-à-dire des profils tels que AAA, BBB ou CCC. A noter encore qu'initialement notre étude souhaitait également prendre en compte des élèves en difficultés scolaires qui ne se retrouvent pas dans ce système de différenciation structurelle mais qui composent une classe du dispositif ressource au sein du même collège. Cependant, nous n'avons trouvé aucun volontaire du dispositif ressource pour participer à notre enquête.

La formation secondaire I du Canton du Jura fonctionne avec différents niveaux : « *L'enseignement y est dispensé selon trois niveaux de compétence : A, B et C, avec une différenciation dans les programmes, les exigences et les effectifs des groupes.* » (République et Canton du Jura).

Les élèves sont répartis selon différents critères :

- « **Classes hétérogènes** pour les cours communs (éducation générale, histoire religieuse, éducation physique, éducation visuelle, éducation musicale et, en 9^e seulement, sciences expérimentales, sciences humaines, informatique et économie familiale).
- **Groupes de niveaux** pour les trois disciplines de base (français, mathématique, allemand). L'enseignement y est dispensé selon trois niveaux de compétence : A, B et C, avec une différenciation dans les programmes, les exigences et les effectifs des groupes.
- **Cours à option** répartis en quatre groupes caractérisés soit par le latin [option 1], les sciences [option 2], les langues modernes [option 3] et la dimension économique, les activités créatrices [option 4]. L'anglais est enseigné (langue 3) dans toutes les options. L'italien est enseigné dans l'option 3 (langue 4) » (République et Canton du Jura).

Pour les cours communs de l'école secondaire I, les classes sont hétérogènes. En revanche, les cours à option ne sont pas ouverts à toutes et tous et dépendent du niveau scolaire de l'élève : « [...] pour suivre les groupes d'option 1 et 2, un élève doit avoir été admis au niveau A dans au moins deux disciplines de base. Pour suivre l'option 3, l'élève doit avoir été admis au niveau B dans au moins deux des disciplines de base. » (République et Canton du Jura).

La problématique de ce travail traite de la perception des élèves de niveaux semblables (AAA, BBB ou CCC) sur le système à différenciation structurelle et non pas des classes hétérogènes ou des cours à option. Il s'agit donc de repérer les différents points de vue, interprétations et perceptions chez les élèves que provoque cette différenciation, ainsi que l'impact que ce système a sur leur scolarité.

Tout d'abord, le fait de ne pas laisser le choix aux élèves peut péjorer leur motivation :

« La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) s'est imposée, ces dernières années, comme un cadre heuristique pour rendre compte des comportements des individus dans différents contextes dont l'école. Selon cette approche, différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. » (Sarrazin, 2006, p.159)

Les élèves ont peu de choix et cela peut péjorer leur motivation et donc leur implication au sein du travail scolaire. Parlons justement de leur motivation. Elle est multidimensionnelle et largement

commentée dans la littérature. Cependant, il est important de la définir grâce, notamment, à Rolland Viau :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994 p.32)

Nous pouvons remarquer que pour Viau, la perception est un élément essentiel dans la motivation des élèves. Il s'agira donc de voir si cette perception change d'un-e élève à un-e autre et d'un niveau à un autre.

Une étude française d'Eva Louvet et d'Yvette Duret (2017) démontre qu'il y a une hiérarchisation dans les différentes filières (nous pouvons comparer cela aux options dans le Canton du Jura) et que certaines d'entre elles sont davantage valorisées (scolairement, socialement ou professionnellement) que d'autres. Cette étude montre également que l'orientation des élèves dans ces différentes filières se fait principalement en fonction de leurs résultats, c'est-à-dire que les meilleur·e·s élèves se retrouvent dans les filières les plus valorisées tandis que les élèves en difficulté se retrouvent dans les filières les moins valorisées. Les résultats transmettent des informations importantes au sujet de la motivation. Effectivement, plus les élèves choisissent leur filière d'étude, plus leur motivation est autodéterminée. C'est-à-dire que plus il·elle·s s'engagent volontairement dans une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et plus il·elle·s développent ce type de motivation, meilleurs sont leurs résultats scolaires (Louvet & Ducret, 2017). Finalement, l'étude se termine avec cette citation :

« [...] choisir une filière par intérêt personnel apparaît comme le facteur le plus favorable au développement d'une motivation autodéterminée, ce qui favorise indirectement la réussite scolaire. Or, comme le montre notre étude, ce critère n'est pas celui pris en compte en priorité ni par le système scolaire ni par les élèves qui ont intériorisé le fonctionnement de ce système. » (Louvet & Duret, 2017, p. 14)

Notre étude comparera les résultats ci-dessous, tirés de la littérature, avec nos propres constatations, en rendant compte des similitudes et des disparités.

1 Problématique et question de recherche

Nous avons vu ci-dessus que le Canton du Jura différencie le système éducatif à partir du secondaire I. Diverses études critiquent cette différenciation en mentionnant notamment des inégalités entre les élèves. Cependant, ce qui nous intéresse n'est pas tant le système éducatif lui-même mais la perception des élèves au sein du système éducatif jurassien et l'impact que cette dernière engendre sur la scolarité des élèves. La question de recherche est donc la suivante : « Quelle est la perception des élèves sur leur scolarité en fonction de leur statut scolaire dans un système à différenciation structurelle dans le Canton du Jura et quel impact cela engendre-t-il ? »

La problématique de ce travail a pour but de lister et d'exposer les différents facteurs qui peuvent influencer la perception des élèves et l'impact qu'engendre cette perception sur la scolarité de l'élève. Pour ce faire, la problématique se base sur la littérature existante afin d'explicitier chaque facteur. Il faut cependant différencier les facteurs en deux catégories.

La première catégorie de facteurs rassemble les facteurs dits objectifs, à l'instar des facteurs motivationnels, des facteurs « classe », des facteurs d'orientation scolaire ainsi que des facteurs socio-culturels. La perception des élèves sur les facteurs objectifs n'a pas d'impact sur leur scolarité. Effectivement, le niveau socio-culturel d'une famille aura un impact plutôt favorable ou défavorable sur l'élève mais sa perception personnelle à ce sujet ne modifie pas cet impact sur sa scolarité.

A contrario, la seconde catégorie regroupe les facteurs dits subjectifs : les facteurs d'auto perception, les facteurs identitaires, les facteurs relationnels entre les pairs, les facteurs de paradoxe de l'aide ainsi que les facteurs idéologiques. Cette catégorie regroupe les facteurs pour lesquels la perception des élèves est déterminante quant aux effets de ces facteurs sur leur réussite scolaire - par exemple, un-e élève peu performant-e au vu de ses notes mais qui refuse de se percevoir comme tel, ne subit pas (ou moins) les effets d'une identité négative. Il est important de mentionner que la perception de l'élève se réalise souvent dans le temps scolaire.

Leroy et Bressoux (2010) mentionne la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) qui est significative puisque l'un des postulats sur lequel repose la théorie de l'autodétermination concerne l'existence chez l'individu d'une tendance d'actualisation de soi lui permettant d'intégrer de nouvelles structures de connaissances. Cependant, cette tendance est influencée par le contexte comme l'environnement social qui influence les élèves. On parle de motivation intrinsèque ou extrinsèque :

« Selon Deci et Ryan (1985, 1991), la première forme qui renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même est considérée comme la plus souhaitable et la plus adaptée aux apprentissages scolaires dans la mesure où elle pousse l'individu à rechercher

des situations présentant un certain niveau de défi, à exercer ses capacités et à persévérer face à la difficulté. En revanche, la seconde forme, qui se réfère à l'engagement dans un but non inhérent à l'activité - soit dans le but de retirer quelque chose de plaisant, soit d'éviter quelque chose de déplaisant - est associée à un ensemble de conséquences négatives. » (Leroy & Bressoux, 2010, p.2)

A travers cette théorie, nous remarquons l'importance du contexte et de l'environnement social au sein de la scolarité. L'enseignant·e a donc un rôle principal dans la perception des élèves :

« [...] les élèves donnent du sens à leur environnement scolaire en fonction de leur perception d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Ce faisant, ils se fondent sur le style motivationnel utilisé par l'enseignant pour véhiculer ces messages. » (Leroy & Bressoux, 2010, p.9)

Pour rappel, l'intérêt de notre travail n'est pas les facteurs eux-mêmes mais bien la perception et l'impact de ceux-ci du point de vue des élèves.

1.1 Les déterminants de la motivation : les facteurs objectifs

1.1.1 Un modèle global

D'après Viau (2009), la dynamique motivationnelle d'un·e élève est influencée par divers facteurs externes comme la vie personnelle, la classe, l'établissement et la société. Ces facteurs sont schématisés ci-après :

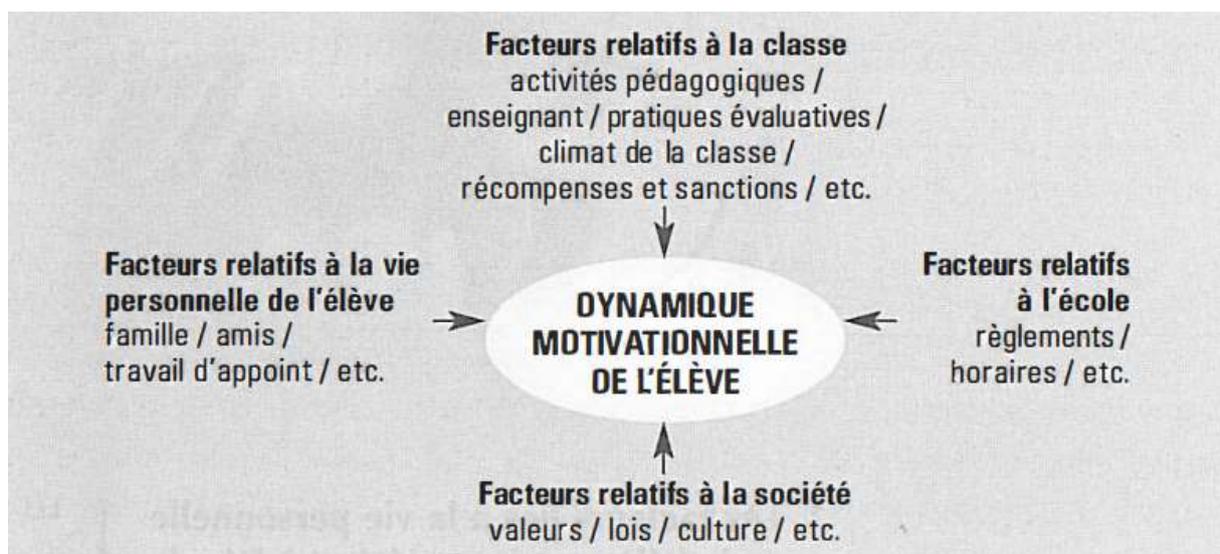


Figure 1: Viau, 2009, p.70

Les facteurs liés à la vie personnelle sont multiples, ils touchent aussi bien la personnalité propre à l'élève mais également son environnement familial et son cercle amical. Ces facteurs ont une influence

importante pour l'élève car sa journée ou ses semaines ne se cantonnent pas qu'au milieu scolaire. Intéressons-nous donc plus précisément aux facteurs personnels.

1.1.2 Facteurs personnels

1.1.2.1 Environnement familial

Tout d'abord, il s'agit de mettre en exergue l'évolution de la vie professionnelle des parents qui travaillent plus loin de leur domicile et plus longtemps. Ils sont moins présents à la maison, ce qui modifie l'environnement familial. (Viau, 2009, p.72) Effectivement, une fois à la maison, ils souhaitent passer davantage de temps libre avec leurs enfants que de temps à les aider à réaliser leurs devoirs. D'ailleurs, ce n'est pas par hasard que le Canton du Jura demande aux enseignant·e·s de donner moins, voire même d'encourager à supprimer, les devoirs à domicile. De plus, la matière scolaire change et les parents ne sont plus forcément en adéquation et en capacité d'aider leurs enfants dans une tâche scolaire quelconque.

En revanche, les parents peuvent stimuler et enrichir de manière positive l'environnement de leur enfant, notamment en lisant, en jouant ou en allant au musée, etc. (Viau, 2009, p.73). De manière générale :

« [...] les parents favorisent de façon positive la motivation de leur enfant : 1) s'ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes (c'est-à-dire adaptées au niveau de capacité de l'enfant) ; 2) s'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussir ; 3) s'ils créent un climat de soutien et chaleureux ; 4) s'ils sont des modèles d'apprentissage (en étant en situation d'apprentissage devant l'enfant). » (Wigfield et al., 2006, cité par Viau, 2009, p.73)

Cette citation nous démontre toute l'importance du cadre familial dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Les parents ont la possibilité d'influencer négativement ou positivement leurs enfants pendant leur parcours scolaire. L'environnement familial peut stimuler leur curiosité, enrichir leurs connaissances et motiver l'apprentissage : *« [...] les parents sont les enseignants les plus importants dans la vie de l'enfant [...] » (Viau, 2009, p.74).*

1.1.2.2 Environnement amical

Les relations amicales sont importantes dans le climat motivationnel de l'élève. Effectivement, les ami·e·s peuvent également influencer positivement ou négativement un·e élève. Si un·e élève a des camarades studieux·ses et perfectionnistes dans les tâches scolaires, alors tout laisse à penser que la dynamique motivationnelle de l'élève sera positive. Au contraire, si le cercle amical de l'élève regroupe des camarades peu assidu·e·s au travail scolaire, alors l'influence peut être négative (Viau, 2009).

1.1.2.3 Facteurs sociétaux

La société a une influence non négligeable sur la dynamique motivationnelle d'un·e élève, notamment à travers les valeurs et les médias. Les adolescent·e·s adhèrent sans forcément s'en apercevoir à un certain nombre de valeurs sociétales, à l'instar du travail. Effectivement, à travers ce dernier exemple, les élèves reproduisent le schéma général de la société qui préfère le temps libre et les vacances, au travail (Viau, 2009).

« Les arcades, les vidéoclips et les jeux vidéo à la maison sont pour eux autant d'invitations à se laisser aller et à profiter pleinement du moment présent. Perdant peu à peu l'habitude d'un travail intellectuel qui nécessite réflexion, silence et constance, bon nombre de jeunes en viennent à percevoir les activités pédagogiques en classe comme très exigeantes sur le plan de l'engagement cognitif. » (Viau, 2009, p.76)

La citation ci-dessus démontre l'influence que peut avoir la société sur la dynamique motivationnelle d'un·e élève. Effectivement, ce·tte dernier·e peut rechigner à fournir pleinement un effort scolaire par mimétisme, puisque la société en générale met davantage d'importance aux temps de repos qu'aux temps de travail.

1.1.2.4 Facteurs scolaires

Chaque établissement scolaire a ses spécificités : horaires, tenue vestimentaire, retards, absences. Le règlement de l'établissement a également des conséquences sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Effectivement, il peut influencer positivement le comportement des élèves qui respectent l'autorité scolaire ou au contraire négativement si ces dernier·ère·s testent les limites disciplinaires. Les problèmes motivationnels interviennent davantage au secondaire qu'au primaire et ceci s'explique par rapport au décalage entre les besoins psychologiques des adolescent·e·s et le cadre scolaire spécifique du niveau secondaire :

L'inadéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents

Sur le plan développemental, le début de l'adolescence se caractérise par une recherche :	Comparativement à l'école primaire, l'école secondaire se caractérise par :
<ul style="list-style-type: none">• d'autonomie;• d'indépendance;• d'autodétermination;• d'interactions sociales.	<ul style="list-style-type: none">• un plus grand nombre de règles de discipline à suivre;• une réduction des possibilités de prendre des décisions;• une augmentation du nombre d'évaluations contraignantes;• une diminution des relations entre l'enseignant et l'élève;• un regroupement des élèves par niveaux.

Figure 2: Viau, 2009, p.78

A travers les facteurs « classe », nous allons nous pencher notamment sur cinq facteurs principaux : les activités pédagogiques, l'enseignant·e, les pratiques évaluatives et le climat de classe (Wigfield et al., 2006 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Ames, 1992 cité par Viau, 2009, p.79).

1.1.3 Facteurs « classe »

1.1.3.1 Activités pédagogiques

Les activités pédagogiques jouent un grand rôle dans l'envie d'apprentissage d'un·e élève. Pour ce faire, l'enseignant·e peut rendre plus ou moins attractif sa matière à travers diverses activités. En effet, s'il ou si elle réalise uniquement un type d'activité (théorie et exercices uniquement tirés des moyens d'enseignement par exemple), ses élèves vont se lasser et donc être démotivés à l'idée d'apprendre quelque chose à nouveau de manière analogue. En outre, un·e enseignant·e qui varie ses activités pédagogiques grâce à des supports différents, des exercices variés, etc., motive davantage ses élèves.

1.1.3.2 Enseignant·e

Daniel Pennac (2007, p.262) cité par Viau (2009, p.81) : « *Il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier les autres.* ». l'enseignant·e a une importance primordiale dans la motivation de ses élèves, notamment à travers l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement. Effectivement, s'il·elle réalise uniquement un enseignement transmissif, surtout au secondaire I, la motivation de ses élèves peut en pâtir. Afin de pallier la démotivation des élèves, l'enseignant·e doit maîtriser son sujet et être passionné·e par la matière enseignée (Viau, 2009).

1.1.3.3 Pratiques évaluatives

L'enseignant·e doit évaluer ses élèves afin de vérifier l'intégration de la matière mais également afin de répondre au système éducatif qui est basé sur des notes semestrielles et annuelles. Cependant, la motivation des élèves peut varier selon le type d'évaluation :

« [...] des pratiques évaluatives centrées sur la performance, la notation et la comparaison entre les élèves ont pour effet de diminuer la perception qu'ils ont de leur compétence, et elles peuvent provoquer, chez certains d'entre eux, une anxiété qui nuit à leur motivation à apprendre (Covington, 1992). Dans de telles conditions, le plaisir d'apprendre, la créativité, l'imagination et l'audace n'ont pas leur place. » (Viau, 2009, p.84)

1.1.3.4 Climat de classe

La notion de « climat de classe » regroupe les relations humaines, la gestion et l'organisation de la classe, etc. Le climat de classe doit être serein et rassurant pour que l'élève puisse avoir une dynamique motivationnelle positive. Le respect mutuel doit être préservé notamment à travers les différences individuelles à l'instar du sexe, de l'âge, du physique, etc. La collaboration facilite la motivation des élèves contrairement à la compétition (Viau, 2009).

1.1.3.5 Synthèse

Les facteurs motivationnels ou démotivationnels sont divers et variés. De ce fait, les acteurs sont également multiples et nous pouvons constater que l'enseignant·e n'est pas le seul ou la seule responsable de la motivation de ses élèves. D'ailleurs, il ou elle n'a que très peu d'impact sur les facteurs personnels mais en a bien davantage sur les facteurs « classe ».

1.1.4 Facteurs d'orientation scolaire

Intéressons-nous dorénavant au choix d'orientation de l'élève en répétant d'emblée qu'un·e bon·ne élève a davantage de choix de disciplines qu'un·e élève en difficulté. Cependant, il est intéressant de constater qu'un·e élève est influencé·e par divers agents lors de son parcours scolaire :

« [...] la carrière scolaire d'un élève est aussi influencée par les interactions quotidiennes entre les agents de l'institution, les parents et les élèves [...] » (Masson, 1997, p.129)

Dès lors, il s'agit de montrer la perception qu'ont les élèves de leur orientation scolaire. S'il·elle·s avaient eu une liberté totale, auraient-il·elle·s emprunté cette voie ou alors auraient-il·elle·s préféré une autre voie avec d'autres matières scolaires ?

En outre, nous devons stipuler que les choix des élèves peuvent être modifiés tout au long de leur parcours scolaire et ceci dépend des circonstances et de la situation :

« L'orientation, envisagée à un moment donné, est abandonnée parce que les résultats scolaires sont jugés par les enseignants, les parents ou l'élève insuffisants, ou parce que l'élève découvre une nouvelle filière, ou encore parce qu'il échoue à l'examen, etc. » (Masson, 1997, p.129)

Les influences des élèves sur les choix d'orientation scolaire sont donc diverses et multiples : résultats scolaires, enseignant·e·s, parents, pairs, échecs, etc. Les décisions d'orientation d'un·e élève :

« [...] ne dépendent pas uniquement de ses actions antérieures mais aussi des actions des autres personnes impliquées dans la situation. L'observation prolongée in situ suggère que les carrières scolaires des élèves sont aussi définies par les circonstances, le coup par coup, le hasard des rencontres, les affinités. » (Masson, 1997, p.141)

Ces influences sont ainsi difficiles à circonscrire et à évaluer.

1.1.5 Facteurs socio-culturels

D'après Bourdieu, le système scolaire produit des inégalités scolaires entre les sujets de différentes classes sociales. Ces inégalités initiales entre les enfants, en milieu scolaire, et donc les taux inégaux de réussite proviennent de l'héritage culturel :

« L'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants. La part des « bons élèves » dans un échantillon d'élèves de sixième va croissant en fonction du revenu de leur famille » (Bourdieu, 1966, p.326)

Le milieu familial joue donc un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Bourdieu poursuit :

« [...] si l'on prend vraiment au sérieux les inégalités socialement conditionnées devant l'école et devant la culture, on est obligé de conclure que l'équité formelle à laquelle obéit tout le système d'enseignement est injuste réellement et que, dans toute société qui se réclame d'idéaux démocratiques, elle protège mieux les privilèges que la transmission ouverte des privilèges. » (Bourdieu, 1966, p.336)

L'équité en milieu scolaire n'existe donc pas réellement. Cependant, notre recherche n'a pas pour but de montrer si la perception des élèves change en fonction de leur milieu social.

1.2 La perception des élèves : facteurs subjectifs

1.2.1 Facteurs d'auto perception

La confiance en soi et en ses capacités permettent à l'élève de se fixer des objectifs d'apprentissage plus élevés, de chercher à comprendre, de donner du sens à l'apprentissage, de mieux gérer le temps de travail et l'anxiété. Inversement, les élèves qui doutent peuvent se désinvestir de la matière enseignée et de leur scolarité. La réussite scolaire ne dépend donc pas uniquement des capacités d'apprentissage mais également de l'estime de soi (Galand, 2016). De plus, les élèves sont sensibles à la perception de leurs compétences vis-à-vis de leurs parents, leurs enseignant·e·s et leurs camarades,

et leur confiance en eux•elles peut refléter ces perceptions. Les dires, les réactions et les regards de l'entourage de l'élève ont donc une influence sur lui ou sur elle (Galand, 2016). :

« [...] la confiance en soi ne provient pas seulement des résultats scolaires d'un•e élève, mais aussi et surtout de la manière dont il perçoit réussites et échecs et des implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage. » (Galand, 2016, p.162)

1.2.2 Facteurs identitaires

Depuis la Révolution française, l'antagonisme entre le haut et le bas, entre l'aristocratie et le peuple, a disparu. Cependant il a laissé place à un nouvel antagonisme entre le riche et le pauvre, le capital et le travail. La société de classes est dorénavant conditionnée par la division entre le travail intellectuel et le travail manuel (Sohn-Rethel, 1970, pp. 317-318)

« La distinction entre la société de classe et la société sans classes est comprise ici du point de vue des relations entre tête et mains, de leur séparation ou de leur réunion. Là où la connexion sociale est un processus différent et séparé du processus du travail, nous nous trouvons nécessairement en face d'une division du travail intellectuel et du travail manuel. Lorsque ces deux processus sont unis, il y a là une possibilité de réaliser l'unité sociale de la tête et des mains. Là où existe la division entre le travail intellectuel et le travail manuel, alors que celle-ci n'est plus nécessaire parce qu'existe la possibilité de réaliser l'unité, nous avons affaire à la domination de classe bureaucratique moderne. » (Sohn-Rethel, 1970, p.340).

Pour notre travail, il est intéressant de comprendre la perception des élèves au sujet de cette division du travail. Effectivement, comme nous l'avons vu dans l'introduction, la différenciation structurelle dans le Canton du Jura implique des matières d'apprentissage différentes. Dès lors, la perception d'un•e élève peut changer en fonction de son statut social. Un•e élève avec un « bon » niveau scolaire peut choisir ses matières à option alors que le choix est limité pour un•e élève avec un « faible » niveau scolaire. Mais si le système scolaire engage une différenciation structurelle entre les élèves, la littérature spécialisée affirme qu'un•e élève n'est ni totalement intellectuel•le ni totalement manuel•le mais bien un mélange des deux :

« Avant tout il faut affirmer qu'aucun travail humain ne pourrait être fait sans un certain degré d'unité entre la tête et les mains. Il s'agit, bien entendu, d'une unité individuelle, et non sociale. [...] Jusqu'au début du capitalisme moderne, l'artisanat constituait le mode de production normal dans la plupart des domaines de la manufacture et de l'agriculture, et ce type de production, lié de près au travail artistique, dépend entièrement de l'unité, c'est-à-dire de l'unité individuelle de la tête et des mains. » (Sohn-Rethel, 1970, pp. 340-341)

Il faut donc s'intéresser davantage à la perception de cette différenciation des élèves au sein de leur cursus scolaire.

1.2.3 Facteurs relationnels entre les pairs

A l'adolescence, l'élève cherche à étendre son indépendance et son autonomie par rapport à sa famille. Les relations entre pairs sont donc essentielles et nécessaires pour se découvrir, s'affirmer, se construire une image, une personnalité, etc. Ces relations vont influencer les adolescent·e·s dans leurs rapports avec la scolarité. Les liens tissés avec les pairs permettent d'avoir un soutien affectif, une stabilité, une motivation, un intérêt et une meilleure estime de soi. L'ensemble de ces éléments sont primordiaux dans l'investissement personnel de l'élève dans ses tâches scolaires. Mais les relations entre les pairs peuvent aussi amener à un sentiment de solitude, de rejet, de faible estime de soi et donc à un désinvestissement scolaire. Un·e élève démotivé·e peut rapidement être en échec scolaire. Le paraître par rapport à ses pairs est donc important chez l'adolescent·e, cette pression sociale peut provoquer des comportements perturbateurs, irrespectueux voire violents de la part de certain·e·s jeunes. Ces dernier·ère·s sont dans une situation de tension entre la logique scolaire et celle des groupes d'élèves (Hernandez, Oubrayrie-Rousel & Prêteur, 2012).

Une étude démontre les résultats suivants :

« Les adolescents ayant les relations les plus « extrêmes » (les populaires, les agressifs, les rejetés) sont ceux qui ont les plus grandes difficultés scolaires. Leurs relations, basées sur des rapports de force, la recherche de conformité ou la dépendance affective leur octroient des comportements a-scolaires (dispersion, passivité scolaire. . .) et des valeurs trop éloignées des exigences scolaires. Les adolescents qui ont des relations équilibrées avec leurs pairs réussissent mieux. Le soutien et la sécurité que leur offre le groupe leur permettent d'être disponibles cognitivement pour les apprentissages. Les adolescents « solitaires » sont également de bons élèves : ces élèves fuient la pression sociale pour se concentrer sur les activités scolaires. »
(Hernandez, Oubrayrie-Rousel & Prêteur, 2012, p.87)

Grâce à cette enquête et les résultats ci-dessus, nous pouvons donc mentionner que les relations entre les pairs influencent leur comportement. Ceci dit, ces influences ne sont pas uniquement positives ou négatives, car différents facteurs entrent ligne de compte : la structure du groupe, la cohésion, le fonctionnement, le type d'engagement dans la relation, les normes et les valeurs qui y sont imposées.

A travers notre recherche, il s'agit de voir si les relations diffèrent d'un niveau scolaire à l'autre et surtout si les résultats de l'étude précitée sont semblables ou non à ceux de notre échantillon.

1.2.4 Paradoxe de l'aide

Les difficultés scolaires sont un élément avec lequel une famille, un établissement, une direction ou un-e enseignant-e doivent souvent composer. Chiara Curonici et Patricia McCulloch (2004) nous informent que les causes des décrochages scolaires ont souvent été imputées au cadre familial de l'élève en stipulant que l'élève reproduit les difficultés familiales à l'école. Dès lors, les professionnel·le·s ont cherché des solutions directement au sein des familles, ce qui n'empêche pas l'institution pédagogique d'également se questionner afin de résoudre les problèmes. Toujours selon Chiara Curonici et Patricia McCulloch (2004), ces derniers ont une constance en milieu scolaire : l'enseignant-e s'adapte trop aux élèves, elle ou il perd le fil et ne remplit plus la fonction d'encadrant-e scolaire. De ce fait, certain·e·s élèves perdent de l'énergie, contestent et s'affranchissent de l'enseignant-e. De prime abord, en cas de difficultés scolaires chez ses élèves, l'enseignant-e tente de trouver des solutions et de les aider, mais cela n'apporte pas toujours l'effet escompté et peut même conduire à un désinvestissement de l'élève. Cette dernier·e peut se sentir responsable de sa situation, ou être surchargé·e de mesures, de rendez-vous, et de travaux supplémentaires qui rendent sa tâche plus difficile au lieu de le·la soutenir : c'est ce qu'on nomme le « *paradoxe de l'aide* » :

« Lorsqu'une interaction du type « paradoxe de l'aide » se met en place, l'on observe la multiplication de mesures d'aide sous des formes diverses pour un élève ou un groupe classe par une ou plusieurs personnes, parfois pendant des années. Lorsqu'il y a de multiples mesures pour un élève ou des mesures qui durent au-delà de quelques mois sans changement significatif, il est toujours important d'observer rigoureusement « la pragmatique de la communication » (c'est-à-dire les effets de l'aide sur l'enfant et l'effet du comportement de l'enfant en retour sur l'aidant) pour repérer les redondances interactionnelles infructueuses (le toujours plus de la même chose). Car lorsque ces mesures bien intentionnées persistent sans effet dynamique suffisant, elles participent à la construction de l'échec scolaire. » (Curonici & McCulloch, 2004, p.388)

A vouloir trop en faire et trop aider, l'enseignant-e peut provoquer l'effet inverse chez les élèves, c'est-à-dire un échec scolaire. L'enseignant-e se retrouve dans une impasse puisqu'elle ou il aide du mieux possible l'élève alors que cette dernier·e peut ne réagit pas favorablement. Du coup, dans pareilles situations, l'enseignant-e doit accepter de changer de manière de faire, d'interagir avec l'élève et de laisser l'élève s'autonomiser.

« Envisager d'en faire moins, de renvoyer un enfant à ses responsabilités d'élève, de redéfinir autrement les modalités de l'aide, d'augmenter les exigences, de raccourcir les délais..., comprendre que dans certaines situations bien précises la meilleure manière d'aider est de ne pas aider... [...] » (Curonici & McCulloch, 2004, p.389).

Lors de difficultés scolaires, l'enseignant·e doit identifier le problème et changer de stratégie. Parfois, la solution peut être trouvée par l'élève.

Le facteur « paradoxe de l'aide » est intéressant pour notre recherche car il cible les élèves ayant des difficultés scolaires. Dès lors, il s'agit de savoir comment les adaptations réalisées par les enseignant·e-s, mais également par la direction et le Canton, sont perçues.

1.2.5 Facteurs idéologiques

Mazé et alii (2016) ont mis en perspective les travaux de Jean-Pierre Deconchy décédé en 2014 et auteur reconnu de la psychologie sociale sur l'idéologie. Il s'est intéressé aux dimensions psychosociales des croyances qui sont plus ou moins partagées, plus ou moins fortes et plus ou moins régulées par une institution (religieuse, politique, etc.). Deconchy introduit notamment la théorie de l'orthodoxie fondée sur le rapport subjectif à la rationalité dans les croyances religieuses. A travers un ouvrage publié en 1993, Deconchy suppose notamment la mise en place de « filtres » cognitifs à travers la théorie de l'orthodoxie :

« [...] on a supposé que le sujet humain s'immunisait cognitivement (c'est-à-dire « bloquait » l'information et déplaçait ailleurs ses lieux de prise d'information) contre toute information qui référerait la production des comportements, des attitudes et des conduites humaines à des déterminismes naturels propres à l'espèce et constitutifs de l'espèce. Stratégie fonctionnelle d'immunisation qui irait de l'occultation fonctionnelle de l'information : techniques utilisées, rhétoriques de la communication, argumentation de la preuve. » (Deconchy, 1993, p.37).

La théorie de l'orthodoxie à travers les filtres proposée par Deconchy nous permet de faire un lien avec la scolarité. En effet, elle sous-entend par exemple que lorsqu'un·e élève est en difficulté dans une discipline particulière, ce·tte dernier·e occulte les informations de la matière en question. Prenons un exemple afin d'illustrer cette théorie : si un·e élève a des difficultés en allemand, peu importe son niveau (A, B, ou C), elle ou il va ignorer toute information dans cette discipline, ce qui va confirmer sa croyance qu'elle ou il est effectivement mauvais·e en allemand. Dès lors, l'élève ne traite plus les informations liées à cette discipline, inconsciemment – en raison du filtre cognitif installé – de manière à préserver son estime de soi et son identité. La discipline scolaire est perçue comme une « *menace identitaire* ». Dans une telle situation, il y a peu de chance que l'élève puisse s'améliorer dans la discipline en question, avant de revenir consciemment sur ce filtre cognitif et le retirer.

Notre recherche a pour but de rendre compte de ce facteur, notamment avec des élèves de faible niveau scolaire. D'après eux·elles, est-ce qu'il·elle·s ont fourni les efforts suffisants pour atteindre le niveau supérieur ou croient-il·elle·s ne pas avoir le potentiel pour monter d'un niveau ?

1.3 Objet d'étude et hypothèses

L'objet d'étude de ce travail est la perception des élèves de niveaux semblables (AAA, BBB, ou CCC) dans le système éducatif jurassien à différenciation structurelle. Il s'agit donc de repérer chez les différents points de vue, interprétations et perceptions que peuvent provoquer cette différenciation. Finalement, nous nous intéresserons aux impacts positifs et négatifs de ces perceptions sur les élèves.

Est-ce que les perceptions sont semblables d'un niveau à un autre et pourquoi ? Est-ce que les conséquences de ces perceptions sont similaires ou disparates et pourquoi ? Est-ce que le système éducatif hybride du Canton du Jura obtient une perception différente de la part des élèves que dans un système traditionnel sur lequel nos différents facteurs se basent ? Afin de répondre à notre objet d'étude, il faut tout d'abord élaborer un certain nombre d'hypothèses.

Notre première hypothèse est la suivante : la perception des élèves au sujet des facteurs subjectifs change d'un profil (CCC par exemple) à un autre (BBB par exemple).

Notre deuxième hypothèse avance que la perception de notre échantillon issu d'un système éducatif hybride est différente d'un système sélectif traditionnel, connu pour provoquer des comparaisons sociales qui dégradent l'image que les élèves ont d'eux-mêmes (Dumas & Huguet, 2011), dont nos facteurs sont issus.

2 Démarche méthodologique

Notre étude s'intéresse à la scolarité obligatoire et plus précisément au niveau secondaire I. La récolte de données de notre enquête se réalise avec un échantillon d'élèves de 11^{ème} année d'un collège du Canton du Jura. Les différents critères pour participer à la recherche sont les suivants : être en 11^{ème} année afin d'avoir une expérience suffisamment longue de la différenciation des niveaux scolaires, avoir un profil scolaire homogène (AAA, BBB ou CCC) dans les trois disciplines principales, c'est-à-dire en français, en mathématiques et en allemand, et être dans la même classe. En revanche, les élèves avec un profil hétérogène (BBC par exemple) ne participeront pas à l'enquête. Nous avons estimé que les difficultés induites par l'hétérogénéité de leur profil selon les branches d'enseignement étaient trop importantes.

Il est en effet difficile d'envisager une recherche représentative avec des profils hétérogènes, et de plus cela nous demanderait un temps et des moyens démesurés par rapport à ceux réellement à disposition. L'étude de l'hétérogénéité serait également un problème pour cette enquête puisqu'elle ne nous permettrait pas de comparer les résultats entre les différents niveaux scolaires (A, B, ou C). Finalement, l'étude de l'hétérogénéité des élèves ne nous permettrait pas de répondre à nos différentes hypothèses et à notre problématique.

2.1 Description et fondements méthodologiques

La méthode de recherche principale utilisée est les groupes centrés, plus communément nommés les *focus groups*. L'article d'Ivana Marková (2004) nous informe sur les bases, l'histoire, la description, les exemples et les analyses de cette méthodologie :

« Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse. » (Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004, p.237)

Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004) mentionnent que le point de focalisation (« focus ») est explicite pour les participant·e·s et le but des *focus groups* est de comprendre des questions d'actualités. Notre étude s'imbrique parfaitement dans un débat d'actualité puisque l'école est au cœur de questionnements, d'inquiétudes, de transformations et d'évolutions pour s'adapter à l'élève et pour son développement personnel et intellectuel.

2.1.1 Organisation d'un *focus group*

Selon Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004), un *focus group* regroupe habituellement 4 à 8 participant·e·s, car au-delà de ce chiffre il devient compliqué pour le chercheur ou la chercheuse de suivre les échanges. Généralement, le *focus group* se compose de personnes qui se connaissent déjà – famille, voisins, collègues, camarades, etc. - et qui ont une expérience commune. Le nombre de *focus groups* peut varier en fonction du sujet étudié et de l'intention du chercheur ou de la chercheuse. La durée du *focus group* varie selon les besoins et selon le contexte, d'une demi-heure à plusieurs jours. La sélection des participants-es doit se faire via un recrutement afin de leur donner envie de participer à la recherche. C'est un défi pour l'enquêteur·euse d'autant plus que certains sujets sont tabous. En effet, certaines thématiques peuvent créer un mutisme de la part des participant·e·s. La méthode du *focus group* cherche à provoquer l'effet inverse :

« C'est parfois le contraire. La situation de groupe peut faciliter une discussion sur des sujets tabous, du fait que les participants les moins inhibés entraînent les autres dans une dynamique qui casse la timidité des premiers. La participation commune peut, également, fournir un soutien mutuel, en ce qu'elle permet l'expression de sentiments s'écartant, éventuellement, de la norme culturelle (ou supposée telle chez le chercheur). Ceci est particulièrement important dans le cas de sujets de recherche relatifs à des expériences taboues ou « stigmatisantes » (comme, par exemple, le harcèlement ou la violence sexuelle). » (Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004, p.241)

Il ne faut pas voir les tabous et les silences comme étant négatifs. Au contraire, ils peuvent être analysés afin d'en faire ressortir leur signification.

Notre organisation se base sur la littérature afin d'être crédible et scientifique. Idéalement, quatre élèves à la fois participeront à un *focus group* afin de gérer convenablement la discussion qui ne doit pas partir dans tous les sens (ce qui peut être le cas avec un nombre trop élevé d'élèves). Comme déjà mentionné, les *focus groups* se réaliseront par classe afin de favoriser la proximité, la confiance et la confiance des élèves. Le recrutement des élèves ne sera pas une tâche simple alors même que le sujet les touche. En revanche, nous pensons inconcevable de réaliser des *focus groups* d'une heure avec des élèves. Nous pensons que le public, le contexte et l'intérêt des participant·e·s ne réunissent pas les conditions pour réaliser une discussion intéressante pendant une heure. Dès lors, la durée de nos *focus groups* avoisinera trente minutes et ils seront suivis d'un très bref questionnaire personnel composé de deux questions écrites :

- 1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B et C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.

2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?

2.1.2 Rôle de l'animateur

Selon Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004), le rôle de l'animateur est crucial et plus compliqué que dans un entretien. Il doit sans cesse décider d'intervenir ou de s'effacer, et il doit encourager et animer sans pour autant s'imposer. L'objectif d'un *focus group* est d'avoir un échange entre les participant·e·s et non pas entre les participant·e·s et l'animateur. Ce dernier doit intervenir dans les moments opportuns pour faire avancer le débat, encourager la discussion ou soulever les désaccords par exemple.

La tâche est d'autant plus ardue que les participant·e·s sont des enfants. Effectivement, à cet âge-là, il·elle·s ont pour habitude d'être guidé·e·s, orienté·e·s et conseillé·e·s dans une telle démarche. Or, l'animateur devra s'effacer pour laisser ressortir la perception des élèves sur la différenciation des niveaux scolaires dans le Canton du Jura. Cependant, nous pourrions nous reposer sur un usage scolaire de distribution de la parole qui, en soi, est déjà un encouragement à parler. Nous devons parfois recadrer, en cas de moqueries ou de propos déplacés, calmement en rappelant simplement les règles.

2.1.3 Déroulement d'un *focus group*

L'animateur ne maîtrise pas entièrement le déroulement d'un *focus group* mais il peut anticiper et penser le début de la discussion, notamment en proposant différents items, des dilemmes, des images, des articles de journaux, etc., sur de grandes fiches. Dès lors, l'animateur demande aux participant·e·s de les trier par point de vue, par importance, etc. Pour conclure efficacement le *focus group*, Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004) nous conseillent de réaliser un bref questionnaire. Celui-ci permet de laisser des commentaires personnels et offre une sorte de tête-à-tête entre le chercheur et les participant·e·s.

Dans les faits, nous pensons mener nos *focus groups* en posant différentes questions aux élèves (voir annexe 1) au sujet de la différenciation structurelle des niveaux scolaires dans le Canton du Jura. Pour des raisons évoquées dans la problématique, les questions retenues sont fondées sur des facteurs subjectifs, c'est-à-dire que la perception de l'élève sur les items suivants a un impact direct sur sa scolarité :

- 1) Facteurs d'auto perception
- 2) Facteurs identitaires
- 3) Facteurs relationnels entre pairs
- 4) Paradoxe de l'aide
- 5) Facteurs idéologiques

2.2 La nature et la récolte de données

2.2.1 Apports

L'idée de notre recherche est d'utiliser la méthode *focus group* avec des élèves afin de réaliser une discussion en lien avec la perception de la différenciation structurelle des niveaux scolaires au secondaire I dans la Canton du Jura. Cette méthodologie nous donne accès à plusieurs éléments importants :

« *En tant que méthode de recherche, les focus groups peuvent nous donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies circulant dans les sociétés.* » (Markovà, 2004, pp. 235-236)

De plus, cette méthodologie nous semble appropriée pour des raisons diverses et variées :

- Type de données,
- Faisabilité,
- Représentativité,
- Comparaison,
- Pertinence,
- Contexte social,
- Représentations sociales,

Tous d'abord, si nous voulons recueillir la perception des élèves, nos données doivent être qualitatives. Pour ce faire, la méthodologie du *focus group* permet d'obtenir des données qualitatives. Ensuite, les attentes et le temps imparti pour ce travail nous contraignent à être pragmatique. Dès lors, notre recherche doit être réalisable dans des proportions correctes. Nous pensons que les *focus groups* permettent cette faisabilité en recueillant l'avis de plusieurs élèves simultanément, ce qui nous permet d'élargir notre recherche. Effectivement, là où un entretien traite d'un sujet avec une personne, un *focus groups* permet une représentativité plus importante dans un temps restreint. Les *focus groups* permettent également une comparaison des résultats, et, pour notre étude, ce point est important. Effectivement, si nous voulons faire émerger des similitudes et des disparités de perception entre les différents groupes homogènes (niveau A, B, ou C), la comparaison est importante. Finalement, cette méthodologie est pertinente puisqu'une discussion « ouverte » entre les élèves nous produit des données intéressantes. La méthodologie *focus group* avec des élèves de même niveau appartenant à une même classe les met dans de meilleures dispositions pour se livrer :

« *Comme le souligne Moscovici, c'est aussi le propre des rencontres les plus informelles, des discussions dans les clubs, les cafés ou dans les réunions politiques, de refléter des modes de pensée et d'expression traduisant les intérêts et les particularités de chacun.* » (Markovà, 2004, p.235)

Toujours selon Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis, les *focus groups* permettent d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis pour le·la chercheur·euse. Ils permettent également de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté. A travers cette recherche, nous nous intéressons aux représentations sociales : comment un élève perçoit-il la différenciation du niveau scolaire ?

« *Les focus groups constituent une méthode appropriée de recueil de données lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales car ils sont fondés sur la communication et celle-ci est au cœur de la théorie des représentations sociales.* » (Marková, 2004, p.235)

Les propos de Moscovici (1984) sur les représentations sociales sont repris par Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004). Moscovici ajoute quatre principes aux représentations sociales : premièrement les conversations permettent de mieux saisir les passions et les préoccupations de l'interlocuteur·trice ; deuxièmement, les chercheur·euse·s doivent analyser le classement, la nomination et la reconstruction des phénomènes sociaux ; troisièmement, la crise rend la communication particulièrement riche puis ; finalement, les protagonistes vulgarisent les sciences de l'éducation.

« *En fait, les focus groups peuvent être considérés comme « une société pensante en miniature* » (Farr & Tafoya, 1992 cités par Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004, p.239)

2.2.2 Limites

La méthodologie du *focus group* a quelques limites qu'il faut mentionner. Tout d'abord et selon Jenny Kitzinger, Ivana Marková et Nikos Kalampalikis (2004), leur fonctionnement pose un problème de confidentialité. Effectivement, les échanges et les questions des *focus groups* peuvent soulever une incertitude sur le consentement d'un membre du groupe à y répondre. Ensuite, même si la confidentialité est assurée de la part du chercheur ou de la chercheuse, les participant·e·s ne sont pas tenu·e·s par les mêmes règles. Dès lors, une réponse d'un·e participant·e peut faire l'objet d'un commérage. Puis, si une idée est partagée par la plupart des membres du *focus group*, certain·e·s participant·e·s dans le groupe peuvent partager un point de vue erroné. Finalement, le manque d'expérience du chercheur·euse peut être problématique lors d'une discussion d'un thème tabou, comme par exemple les violences sexuelles.

2.2.3 Contexte de la récolte des données

Avant de nous lancer dans les entretiens, nous avons demandé une séance avec la direction du collège afin d'expliquer notre recherche qui a été très bien accueillie. Notre première difficulté a été de trouver

une plage horaire qui convienne à la majorité des acteurs et des actrices du collège afin de réaliser nos entretiens.

Premièrement, les entretiens peuvent se faire après les cours mais cela retient les élèves quarante-cinq minutes de plus à l'école. En cas de problème sur le chemin du retour ou dans les transports, un problème de responsabilité apparaît : qui serait responsable en cas d'accident ? L'école, l'enfant ou le chercheur ? Deuxièmement, nous avons pensé réaliser nos entretiens pendant l'heure de midi, en partageant un casse-croûte avec les élèves, par exemple. Cependant, les élèves de ce collège ont un horaire continu, c'est-à-dire qu'il·elle·s n'ont qu'une heure de pause à midi, mangent donc à la cantine scolaire et terminent plus tôt leur journée scolaire. Notre entretien leur enlèverait l'unique moment de détente de la journée. Troisièmement, nous avons pensé réaliser nos entretiens pendant une discipline ayant beaucoup de leçons à l'horaire à l'instar du français, des mathématiques ou de l'allemand, afin de ne pas péjorer des disciplines qui ne possèdent qu'une ou deux leçons hebdomadaires. Là encore, il y a un dilemme puisque cela concerne les disciplines principales (français, mathématiques et allemand) : l'étude comporte le risque d'impacter ponctuellement leur niveau scolaire (A, B ou C). Finalement, la solution retenue est celle qui arrangeait le plus de monde parmi les élèves, les collègues, la direction et le chercheur. Nous avons donc réalisé nos entretiens pendant une leçon de discipline secondaire comme la géographie, l'éducation physique, la musique, l'histoire, etc. Il y a diverses raisons à ce choix. Tout d'abord les élèves sont davantage motivé·e·s à participer à l'étude en lieu et place d'une leçon normale. Effectivement, notre souci est que certain·e·s élèves ne participent pas à l'étude si cette dernière se déroule hors temps scolaire. Ensuite, les entretiens n'impactent pas les disciplines principales mais uniquement les disciplines secondaires, pour lesquelles les élèves ne risquent pas de descendre d'un niveau ou de redoubler. Ce dernier point est apparu primordial pour les enseignant·e·s et pour la direction.

Une fois ce choix réalisé, nous convenons avec les maîtres et les maîtresses de module un moment de présentation aux élèves de 11^{ème} année, pendant le cours d'EGS. Il s'agit pour nous de leur présenter notre étude et de leur montrer l'importance de leur participation (voir annexe 2). Après quoi, nous distribuons une autorisation de participation (filmée et enregistrée) aux élèves intéressé·e·s qu'il·elle·s doivent faire signer à leurs parents et rendre à leur enseignant·e de module lors de la prochaine leçon. (voir annexe 3). Ensuite, nous récupérons ces coupons afin de constituer notre échantillon, ce qui a été chronophage. En effet, les maîtres et maîtresses de module rappellent l'échéance plusieurs fois et la situation sanitaire complique davantage les choses puisque les quarantaines se succèdent. Tant bien que mal, nous réunissons les coupons favorables afin de réaliser notre étude qui se compose d'un échantillon de dix-sept élèves de niveaux différents : huit élèves de niveau A, six élèves de niveau B et trois élèves de niveau C. Si les écarts en nombre paraissent importants entre la participation des élèves

de niveau A et les élèves de niveau C, cependant nous avons une proportion plus ou moins égale pour chaque groupe de niveau (cf. annexe 4).

Les *focus groups* ou les entretiens ont dû être réalisés avec des masques, ce qui a compliqué la compréhension, et dans le respect des règles de distanciation sociale, ce qui a limité l'atmosphère détendue voulue par le *focus group* pour stimuler la discussion. De plus, les quarantaines ont modifié quelque peu la récolte des données puisque nous avons dû parfois réaliser des entretiens individuels avec deux élèves, voire un·e seul·e. Malgré l'entorse à la méthodologie dans ces cas-là, nous avons pensé nécessaire de ne pas délaissier l'avis personnel d'élèves qui ne se bousculaient pas au portillon pour participer à notre étude. L'adaptation et la réaction ont été les maîtres-mots de notre récolte de données.

2.3 Outils de recueils des données et méthodes d'analyse des données

Notre analyse s'appuie sur la retranscription (voir annexes 5-9) des différents entretiens en *focus group* et des entretiens individuels. La transcription a été réalisée à l'aide d'une caméra et d'un enregistreur vocal afin de pouvoir retranscrire le plus fidèlement possible la parole des élèves. Cependant, il n'est pas simple de comprendre toujours distinctement les élèves, notamment à cause du port du masque. Dès lors nous avons mis entre crochets les dires des participant·e·s lorsque nous avons un doute. Nous n'avons pas retranscrit la ponctuation et nous avons également pris le parti de « rectifier » occasionnellement les dires et les écrits des élèves (accords, négation, etc.) afin de faciliter au mieux la lecture. En revanche, nous n'avons évidemment pas modifié le vocabulaire employé, les erreurs syntaxiques ou encore les interjections afin d'obtenir une retranscription la plus fidèle possible. Finalement, nous avons utilisé des prénoms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des élèves.

L'analyse scientifique se fait à travers un codage des retranscriptions des *focus group*. Il s'agit de s'occuper d'un facteur après l'autre, autrement dit de repérer à travers les retranscriptions des *focus groups* les éléments qui s'inscrivent dans un de nos facteurs tout en les différenciant par niveau (A, B ou C). Dès lors, il s'agit de mettre en évidence les similitudes et les divergences entre les niveaux, synthétiser, mentionner les facteurs imprévus et comparer nos résultats avec la littérature. Finalement, il s'agit de répéter l'opération avec l'ensemble des facteurs retenus :

« En fin d'analyse, le chercheur code, compare et réunit les thèmes similaires et confronte les variables obtenues à son échantillon. » (Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004, p.242)

3 Résultats

3.1 Analyse des résultats

3.1.1 Facteurs d'auto perception

Lorsque nous abordons la question du classement en sections, certaines réponses sont identiques indépendamment des niveaux scolaires. Tout d'abord, les élèves de notre échantillon sont tou·te·s d'accord sur le fait que les élèves de niveau A ont davantage de facilités, notamment dans les disciplines principales (français, mathématiques et allemand). En revanche, il·elle·s ne sont pas plus intelligent·e·s que les autres niveaux dans d'autres domaines, à l'instar de la culture générale, de la géographie ou des relations sociales, entre autres. Autrement dit, il·elle·s ont des facilités dans les disciplines à niveaux, certes, mais pas forcément dans toutes les disciplines scolaires ou dans les contextes extrascolaires. Puis, les élèves de niveau C ont moins de facilités dans les disciplines principales mais peuvent en avoir dans d'autres : disciplines secondaires ou capacités extrascolaires. Finalement, chaque niveau dénonce à l'unanimité le cliché que les élèves de niveau A sont intelligent·e·s et que les élèves de niveau C sont « nul·le·s ». Les propos des élèves ne semblent donc pas corroborer l'idée que l'attribution des sections modifie leur perception d'eux-mêmes (facteurs d'auto perception), pour ce qui est du classement en sections.

Nous remarquons que les élèves de niveau A et B perçoivent le regard de leurs enseignants·es assez négativement. Cela dépend de l'enseignant·e, mais la négativité et la surestimation de leur niveau scolaire affectent les élèves. En revanche, les élèves de niveau C font part des remarques positives de leurs enseignants·es, notamment sur leur comportement, leur motivation ou leur travail. Certains enseignant·e·s semblent être omniprésent·e·s pour leurs élèves alors que d'autres semblent être dévalorisant·e·s, ce qui peut provoquer une perte de motivation chez certain·e·s élèves. Le facteur d'auto perception peut donc être plus ou moins fort selon les faits et gestes de l'enseignant·e. Ces dernier·ère·s semblent davantage entourer les faibles niveaux scolaires, ce qui est bénéfique pour ces élèves, mais ont l'air d'être plus voire trop exigeant·e·s envers les niveaux supérieurs, ce qui *de facto* peut avoir un impact négatif sur l'auto perception des élèves de bon niveau scolaire.

Les mauvais résultats scolaires n'inquiètent pas trop les élèves de niveau A qui doivent par conséquent en recevoir relativement peu. En revanche, le niveau A leur permet d'avoir davantage confiance en eux au même titre que des élèves de niveau B qui reçoivent de bonnes notes. Nous nous apercevons donc que les résultats ou le niveau apportent une auto perception positive sur les élèves de niveau moyen ou élevé, mais parfois négative, si les exigences d'un·e enseignant·e sont trop élevées. Les résultats sont aussi importants pour les niveaux C car il·elle·s ont à cœur de prouver qu'il·elle·s ne sont

pas « nul·le·s », ce qui fait référence également à l'auto perception mais d'un côté négatif cette fois-ci. Il·elle·s doivent être performant·e·s pour être bien perçu·e·s et il·elle·s peuvent davantage se remettre en cause et donc douter de leurs capacités scolaires.

3.1.2 Facteurs identitaires

Les élèves abondent tou·te·s dans le même sens : l'élève n'est pas totalement intellectuel·le ou totalement manuel·le mais les deux. Les apprentissages permettent d'acquérir d'autres qualités et un salaire tandis que les études permettent d'obtenir un bon métier et donc un bon salaire. Pour les élèves de niveau C, l'apprentissage a autant d'importance que les études.

Les passerelles et les tests d'entrée permettent l'accès à certaines écoles, peu importe le niveau scolaire, même si les élèves mentionnent un parcours prolongé et un accès difficile (échec aux tests d'entrée) pour les élèves de bas niveau scolaire. Chaque niveau exprime également un impact semblable de la différenciation des niveaux : la limitation professionnelle des élèves du niveau C, comme nous le raconte Léane :

« On a moins d'opportunités pour les écoles, et juste parce que tu es C, tu dois faire des tests d'entrée, tu dois avoir 5.5 dans ton bulletin les deux semestres, les A (B) n'ont pas besoin de faire ça (tout dépend où ils vont). Ils ont aussi plus de portes (Lycée, Ecole de culture générale, stage, apprentissage, Hautes Ecoles, Ecole de commerce, etc.) que nous on a limite l'école de culture générale et de commerce et sinon apprentissage et tout dépend où tu vas faire ton apprentissage ils ne te prennent pas juste parce que tu es en C et que tu as 4.5 dans le bulletin que si un B a les mêmes notes ils le prendraient. » (Léane, annexe 6)

Effectivement, si les élèves de niveau A ont accès à toutes les écoles sans exception, les élèves de niveau B n'ont pas accès au lycée mais à la plupart des écoles du secondaire II tandis que les élèves de niveau C n'ont pratiquement aucun accès direct aux écoles supérieures. De plus, il·elle·s ne sont pas plus avantage·e·s dans le monde du travail puisque certain·e·s élèves de notre échantillon mentionnent le fait qu'un·e élève de niveau scolaire A ou B a davantage de chance d'être retenu·e qu'un·e élève de niveau C. D'après les élèves, la différenciation des niveaux scolaires limite les possibilités professionnelles futures ; autrement dit un·e élève de niveau A est poussé·e davantage à réaliser des études alors qu'un·e élève de niveau C n'a que peu de chance d'accéder aux études supérieures, ce qui le·la conduit donc plus vers un apprentissage.

3.1.3 Facteurs relationnels entre les pairs

Les retours des élèves indiquent que le fait d'avoir des ami·e·s peut ou non influencer les résultats scolaires. A la fois, les ami·e·s peuvent motiver, encourager et soutenir mais également distraire,

déconcentrer et démotiver. Dans un même ordre d'idées, les élèves plus esseulé·e·s n'ont pas forcément plus de mauvaises notes, cela dépend du caractère de la personne et comment elle le vit. Plusieurs élèves de niveau B et C énoncent des exemples d'élèves seul·e·s obtenant de très bons résultats scolaires. Certain·e·s élèves soulèvent tout de même que la sérénité et l'intégration permettent d'être à l'aise dans un milieu scolaire et peut favoriser favorablement les résultats scolaires.

La plupart des élèves de notre échantillon indiquent qu'il·elle·s ont davantage d'ami·e·s qui ont le même niveau scolaire car il·elle·s passent la plupart de leurs leçons ensemble. Lorsque nous leur demandons s'il·elle·s aimeraient avoir plus de cours hétérogènes, la majeure partie pense que c'est une bonne idée, mais plutôt dans les disciplines secondaires que dans les disciplines principales.

Les facteurs relationnels entre pairs semblent influencer aussi bien positivement que négativement les élèves. Certain·e·s élèves esseulé·e·s volontairement réalisent de bons résultats scolaires et certain·e·s élèves entouré·e·s et intégré·e·s réalisent de mauvais résultats scolaires.

3.1.4 Paradoxe de l'aide

De manière générale, les élèves sont satisfait·e·s de leur niveau scolaire. En effet, les élèves de tous les niveaux confondus mettent en avant les avantages de la différenciation structurelle qui permet à l'élève d'avancer à son rythme et à l'enseignant·e d'adapter les difficultés scolaires à chaque niveau. Ici, le facteur du paradoxe de l'aide n'entre pas en ligne de compte. En revanche, certaines critiques émanent de niveaux bien précis, notamment au sujet de l'adaptation scolaire réalisée par l'enseignant·e. Les élèves de niveau A mentionnent notamment l'amalgame réalisé par certain·e·s enseignant·e·s entre leur niveau scolaire dans les disciplines principales (français, maths et allemand) et leur niveau scolaire dans les disciplines secondaires (géographie, histoire, etc.), comme nous le mentionne Eva :

« Moi ça me fait rire parce qu'il y a certains enseignants qui nous disent : « vous êtes des options 1 et 2 vous devriez savoir faire ça » non en fait enfin on est peut-être fort en français maths et allemand mais je suis peut-être nulle en histoire ce n'est pas parce que je suis option 1 que ça va être plus facile pour moi dans une langue et les options 2 plus facile pour eux en sciences franchement il faut arrêter avec ces préjugés-là parce que certains CCC sont hyper forts en histoire vraiment ils sont incollables et moi je suis admirative » (Eva, annexe 5)

Nous pouvons donc remarquer ici qu'en adaptant le niveau scolaire par rapport au niveau des élèves cela fait réagir certain·e·s élèves. Il est pourtant demandé aux enseignant·e·s d'adapter leurs cours, leurs exigences et leurs barèmes en fonction du niveau scolaire. Dès lors, nous remarquons que la

perception des élèves n'est pas toujours positive, notamment pour les élèves de niveau A qui se sentent surestimé·e·s et surévalué·e·s.

Lors des cours hétérogènes, fréquents en 9^{ème} année et quasiment absents en 11^{ème} année, la perception change entre les niveaux. Les élèves de niveau A ne conçoivent pas l'adaptation des cours et des évaluations lors de leçons homogènes car ce n'est pas parce qu'il·elle·s ont des facilités dans les disciplines principales qu'il·elle·s en ont forcément dans les disciplines secondaires. Les élèves de niveau B critiquent une exigence trop élevée pour leur niveau dans les leçons hétérogènes tandis que les élèves de niveau C mentionnent que les enseignant·e·s n'effectuent aucune différence entre les niveaux. Nous remarquons bien que la perception des élèves change par rapport à leur niveau et nous pensons également que ces adaptations changent d'un·e enseignant·e à l'autre. Nous pouvons souligner que le facteur de paradoxe de l'aide est important ici et pour chaque niveau. L'enseignant·e, quoi qu'il ou elle fasse, est parfois mal compris·e et ses adaptations ou ses non-adaptations sont perçues négativement par la plupart des élèves. La difficulté de la gestion des classes hétérogènes pour l'enseignant·e n'est plus à démontrer, mais nous remarquons qu'elle est également présente du côté des élèves avec une pression ressentie dans chaque niveau scolaire. Dès lors, les enseignant·e·s devraient cesser de construire leur enseignement par niveau mais de penser à d'autres formes de raisonnements pour atteindre les attentes et les exigences.

Chaque niveau engendre une pression sur les élèves. Elle peut varier mais provient généralement soit de la société, (par exemple, le niveau C peut renvoyer une mauvaise image de l'élève : faible, indiscipliné·e ou oisif·ve), soit du système scolaire jurassien qui limite l'accès à certaines écoles du secondaire II aux meilleurs niveaux, soit des parents ou soit encore de l'établissement scolaire. Cette dernière variable a été évoquée par plusieurs élèves de niveau C, notamment à travers des convocations hebdomadaires de la part de la direction :

« [...] le directeur est beaucoup plus gentil avec les AAA qu'avec les CCC ben parce que par exemple nous c'est tous les mardis il nous fait aller dans son bureau pour voir où est-ce qu'on en est dans les projets professionnels euh les options 4 on se fait presque hurler parce qu'on ne sait pas parce que c'est compliqué de trouver quelque chose ben avec le COVID et la crise sanitaire que les options 1 il est tout doux tout gentil avec eux parce qu'eux ils disent : « je veux aller là » ils sont d'accord les gens ils prendront mais ça, ça m'énerve » (Jacqueline, annexe 9)

Ce dernier point est intéressant et nous permet d'avancer le facteur de paradoxe de l'aide puisque nous pouvons souligner l'implication et l'intérêt de la direction dans les projets professionnels de ses élèves de niveau C. La direction se soucie de ses élèves mais ces dernier·e·s ne le perçoivent pas de la

même manière, car, de leur point de vue, la direction ne traite pas les élèves des autres niveaux de manière identique.

De manière générale, les élèves de notre échantillon ne suivent pas les devoirs surveillés et nous ne remarquons donc pas de grandes divergences entre les différents niveaux. Tout d'abord, la majeure partie met en avant le confort d'effectuer ses devoirs à domicile, notamment à travers une gestion personnelle du temps. Un élève souligne le fait que les devoirs surveillés sont justement surveillés mais pas forcément accompagnés par l'enseignant·e en question. Un autre dit avoir suivi les devoirs surveillés afin d'optimiser son emploi du temps au maximum, il évitait ainsi les allers-retours en transports publics et pouvait rejoindre son lieu de sport directement après les devoirs surveillés. Nous remarquons que la mise en place des devoirs surveillés par l'établissement ne trouve pas preneur·euse dans notre échantillon, car au contraire, la plupart cherchent à rejoindre rapidement leur domicile. Effectivement, si les devoirs surveillés maintiennent les élèves dans un cadre scolaire, or, le fait de pouvoir rentrer, goûter, se détendre avant de réaliser ses devoirs semble être apprécié par les élèves. Cela fait écho au facteur de paradoxe de l'aide car aucun·e élève – y compris les élèves de niveau C - de notre échantillon ne perçoit les devoirs surveillés comme une opportunité de réaliser ses devoirs ou de répéter ses évaluations en la présence d'un·e professionnel·le. Au contraire, il·elle·s ne perçoivent pas l'intérêt des devoirs surveillés mis en place par l'établissement. Les devoirs surveillés semblent ainsi prendre du temps libre aux élèves, de leur point de vue.

Les cours d'appui mis en place par l'établissement et obligatoires pour certain·e·s élèves sont perçus différemment. Les élèves comprennent l'importance de ces cours qui permettent l'adaptation du niveau de l'élève lors d'une promotion dans un niveau supérieur (lorsqu'un·e élève B monte en niveau A par exemple). Il·elle·s ou elles comprennent également que ces derniers soient principalement réservés aux élèves en difficultés scolaires, et notamment celles et ceux de niveau C. Nous pouvons écarter le risque d'un paradoxe de l'aide dans ce cas, car les mesures prises ici sont comprises et acceptées par la majorité des élèves.

Au sujet des devoirs, les avis divergent dans tous les niveaux, mais les arguments se rejoignent néanmoins. Pour certain·e·s élèves les devoirs peuvent démotiver, créer une insécurité (seul·e·s face à la tâche), prendre du temps et être impersonnels (recevoir les réponses via les réseaux sociaux par exemple). Mais pour d'autres, ils permettent une révision de la matière, une vérification de son niveau personnel et une meilleure connaissance ainsi qu'une meilleure compréhension de la matière.

3.1.5 Facteurs idéologiques

Globalement, la réception de mauvais résultats scolaires ne fait pas appel aux facteurs idéologiques. Certain·e·s élèves évoquent parfois de la déception, sont conscient·e·s de ne pas avoir assez travaillé tout en pouvant se rattraper lors d'une prochaine évaluation.

Les élèves de niveau A ne cherchent pas à augmenter leur moyenne semestrielle ou annuelle (il·elle·s ne peuvent pas monter à un niveau supérieur) mais généralement à la maintenir en-dessus de 4. Si c'est là un effet du système, nous ne pouvons pas parler de facteurs idéologiques dans ce cas, puisqu'il s'agit plutôt d'une stratégie consistant à proportionner ses efforts aux gains escomptés. Les élèves de niveau B ont la particularité de pouvoir monter ou descendre, et pour certain·e·s le niveau A s'est déjà révélé trop compliqué (il·elle·s sont descendu·e·s en niveau B). Pour d'autres, le niveau C complique la projection professionnelle, un·e élève B a essayé de monter en A sans réussir, et sa motivation a ensuite baissé. Ici encore, nous ne pensons pas que les facteurs idéologiques entrent véritablement en ligne de compte. Par contre, pour les élèves de niveau C, des éléments de ce type apparaissent dans leur discours. Les élèves disent avoir essayé de monter en niveau B, pour la plupart, mais font état de plusieurs difficultés. Premièrement, il·elle·s ont le sentiment de ne pas être capables de suivre le rythme en niveau B. Par exemple, une élève fait part d'une situation d'une camarade qui est montée en B et qui enchaîne les mauvais résultats, ce qui lui fait penser qu'en tant qu'élève de niveau C elle ne sera pas capable de passer en B. Cette réflexion à partir de la catégorisation évoque une influence idéologique des niveaux sur le comportement de l'élève. Deuxièmement, certain·e·s élèves redoutent le rythme de travail et pensent avoir engendré moins de connaissances en niveau C, de sorte qu'il·elle·s s'arriveraient en B avec du retard dans la matière en question. Finalement, plusieurs élèves de niveau C n'ont pas réussi à monter au niveau supérieur notamment à cause de la crise sanitaire (des notes ont été supprimées), ce qui peut également amener certain·e·s à lâcher prise et à laisser tomber la matière en question. Nous remarquons ici que le système à différenciation structurelle peut impacter les élèves qui ont un faible niveau scolaire comme Jacqueline :

« Sur moi je trouve que c'est négatif que quand tu reçois la lettre en disant : vous êtes intégré en niveau : CCC option 4. Ben tu es abasourdi tu te dis que tu n'arrives pas à faire mieux que tu as toujours attendu que c'est pour les nuls que tu arriveras [jamais] et là tu laisses tomber sur le coup [...] » (Jacqueline, annexe 9)

L'attribution en niveau C de cette élève détermine ses espoirs de réussite et ses efforts. Elle prétend qu'elle n'a pas les capacités scolaires nécessaires pour atteindre le niveau supérieur et elle ne va plus s'investir voire même « *laisses[r] tomber* » (Jacqueline, annexe 9) la matière en question. Le système scolaire jurassien peut donc impliquer, pour certain·e·s élèves de niveau C, une idéologie

du classement qui décourage l'élève. Le fait d'être catégorisé en niveau C peut amener au désintérêt, à l'occultation de la matière afin de préserver l'estime de soi.

3.2 Discussion des résultats

Le classement en sections, autrement dit le fait d'avoir plus ou moins de facilités dans certaines disciplines, ne semble pas avoir d'impact sur l'auto perception des élèves quel que soit leur niveau scolaire. Toutefois, l'enseignant·e s'avère avoir un impact négatif sur les élèves de niveau A et B, notamment lorsqu'il·elle·s surestiment leur niveau scolaire dans des disciplines secondaires, et positif sur les élèves de niveau C à travers des encouragements et des félicitations. L'enseignant·e qui recourt à la référence des sections favorise l'apprentissage d'un·e élève de niveau C mais défavorise l'apprentissage d'un·e élève de niveau A et B. A l'inverse, les résultats ainsi que les niveaux scolaires semblent favoriser la confiance en soi des élèves de niveau A et B, mais semblent remettre en cause celle des élèves de niveau C et provoquent chez quelques-un·e·s d'entre eux·elles un découragement et une baisse d'investissement, selon la branche.

La plupart des élèves s'accordent sur le fait que l'élève n'est ni totalement manuel·le ni totalement intellectuel·le, ce qui fait écho à la littérature sur ce sujet. En revanche, les élèves soulignent l'impact de la différenciation structurelle du Canton du Jura, qui limite les accès professionnels aux élèves de niveau C. Autrement dit, l'école favoriserait la hiérarchisation de la scolarité entre, par exemple, l'apprentissage des langues ou des mathématiques pour les élèves de « bon » niveau scolaire et les activités manuelles et textiles pour les élèves de « bas » niveau scolaire. Cette hiérarchisation scolaire est à la base de la hiérarchisation sociétale qui provoque une domination de classe comme le mentionne Sohn-Rethel cité précédemment dans ce travail. Le manque de choix scolaires souligné ici par les élèves n'est pas sans rappeler la citation de Louvet & Duret qui mentionne une plus grande motivation lorsque l'élève choisit ses matières scolaires.

Pour notre échantillon, les relations entre pairs influencent aussi bien positivement que négativement, selon la perception des élèves, à l'instar des résultats scientifiques présents dans notre problématique. D'ailleurs, les élèves esseulé·e·s n'obtiennent pas de plus mauvais résultats que les élèves bien intégré·e·s. Ces relations entre pairs se réalisent principalement au sein d'un même niveau pour une raison commune simple : les liens se tissent davantage entre les élèves qui sont en classe ensemble et donc dans le même niveau. Lorsque nous leur demandons leur avis sur des classes plus hétérogènes, les élèves déclarent apprécier, notamment dans les disciplines secondaires, comme c'est déjà le cas en 9^{ème} année. Pour finir, nous ne percevons pas de différences notoires entre les niveaux scolaires quant aux facteurs relationnels entre les pairs.

Les cours d'appui et les devoirs à domicile sont perçus comme de l'aide. En revanche, les élèves de niveau A se sentent surestimé·e·s et surévalué·e·s par rapport à leurs homologues, concernant les devoirs à domicile. Les enseignant·e·s, en souhaitant améliorer, évoluer et pousser les élèves de niveau A, provoquent parfois l'effet inverse : ces élèves se sentent alors dévalorisés de ne pas réussir à répondre aux exigences. Il·elle·s ne sont donc pas compris·es et nous observons dans ce cas-là un paradoxe de l'aide. Les élèves de niveau C ressentent de la pression de la part de la direction lorsqu'il·elle·s sont convoqué·e·s chaque semaine afin de faire le point sur leur avenir professionnel, alors que le but de la direction de l'établissement est de s'assurer du futur professionnel de ses élèves, de les aider. Il y a dans ce cas aussi un paradoxe de l'aide, car les élèves se sentent convoqué·e·s, jugé·e·s et déstabilisé·e·s par cette attention – ou pression – qu'il·elle·s ne constatent pas auprès des autres élèves de niveau supérieur.

Les facteurs idéologiques ne touchent pas ou peu les élèves de niveau A et B, comme nous pouvions nous y attendre. En revanche, les élèves de niveau C sont plus concerné·e·s par ces facteurs pour diverses raisons. Tout d'abord, tou·te·s les élèves de niveau C de notre échantillon ont tenté de monter au niveau supérieur, mais sans réussite. Cet échec a provoqué chez certain·e·s élèves un détachement par rapport à la matière voire même une occultation de cette dernière. En outre, ce désintérêt peut aussi être provoqué par l'enseignant·e qui n'adapte pas ses leçons au niveau des élèves. Une élève prend l'exemple d'un·e enseignant·e qui utilise le même cours avec les élèves de niveau A qu'avec les élèves de niveau C. Finalement, le système scolaire jurassien a sa part de responsabilité dans le désintérêt envers certaines matières de la part des élèves de niveau C. En effet, nous observons ici un effet de la catégorisation de ces élèves par la différenciation des niveaux scolaires, et par ses conséquences pratiques dans les accès professionnels.

4 Apports et limites de la recherche

4.1 Apports

A la suite de notre étude, nous pouvons vérifier dorénavant nos hypothèses de départ afin d'y répondre. Notre première hypothèse stipulait que la perception des élèves au sujet des facteurs subjectifs changerait d'un profil (CCC par exemple) à un autre (BBB par exemple). De manière générale, nous distinguons assez peu de différences de perception entre les élèves de niveau A et les élèves de niveau B. Par contre, nous remarquons des différences entre les élèves de niveau C et les autres niveaux. Hormis les facteurs relationnels entre pairs, nous pouvons valider notre première hypothèse car nous remarquons une différence de perception entre les différents niveaux pour la plupart des facteurs subjectifs. Les facteurs d'auto perception, identitaires et idéologiques, sont globalement bien vécus par les « bons » niveaux scolaires, mais moins bien par les élèves de « bas » niveaux scolaires. Le paradoxe de l'aide apparaît différemment selon les niveaux. Les élèves de niveau A soulignent l'amalgame de certain·e·s enseignant·e·s entre leurs niveaux dans les disciplines principales et celui qu'il·elle·s ont dans les disciplines secondaires, tandis que les élèves de niveau C évoquent la pression de l'institution sur leur avenir professionnel, notamment.

Notre deuxième hypothèse avançait que la perception de notre échantillon issu d'un système éducatif hybride serait différente d'un système sélectif traditionnel, dont est issue l'analyse des facteurs détaillée dans la problématique. D'après nos résultats, cette deuxième hypothèse n'est que partiellement confirmée par notre recherche, puisque nous retrouvons certains phénomènes décrits pour le système sélectif traditionnel. En revanche, les perceptions des deux systèmes divergent sur certains points.

Nous souhaitons mettre en évidence certains résultats intéressants issus de notre étude. Premièrement, les enseignant·e·s trop exigeants notamment envers les « bon·ne·s » élèves, impliquent un impact négatif sur leur auto perception. Ce résultat est paradoxal car, de manière générale, les facteurs d'auto perception n'ont pas d'impacts sur ces élèves, or, l'enseignant·e compromet l'auto perception des élèves de bon niveau scolaire. Deuxièmement, la déclinaison par branche de niveaux a directement influencé la manière de penser des élèves. En effet, les élèves de niveau A se sentent surestimés et surévalués dans certaines branches secondaires et prétendent n'avoir pas plus de capacités que les élèves d'autres niveaux dans les branches secondaires. Troisièmement, le fait que la représentation sociale est plutôt « par branche » que « par élève », conduit les élèves à remettre en question les propos et les exigences d'une part de leurs enseignant·e·s, de l'établissement et d'autre part du système éducatif scolaire jurassien. Finalement, les devoirs

surveillés ne sont pas perçus comme une mesure d'aide alors que l'établissement met cette mesure en place pour aider les élèves à réaliser leurs devoirs avec un·e professionnel·le.

4.2 Limites

Notre étude fait face à plusieurs limites qu'il s'agit de mentionner et de commenter. Tout d'abord, nous souhaitons souligner la difficulté de l'objectivité totale pour le chercheur, notamment lors des *focus groups* et des entretiens individuels. Effectivement, il n'est pas simple après avoir lu et étudié la problématique de ne pas chercher les mêmes réponses dans nos entretiens. Il faut souligner que notre grille de questions est neutre mais que parfois, au fil de la discussion, nos interventions ou nos questions peuvent avoir involontairement orienté les réponses des élèves. Ensuite, la méthodologie du *focus group* s'est transformée, lorsque cela s'est avéré nécessaire, en entretiens individuels. C'est un biais dans notre recherche, puisque dans ces derniers les interactions entre les élèves sont forcément absentes. Cependant, dans les conditions sanitaires que nous connaissons, nous avons dû nous adapter au mieux afin de réaliser notre étude. Finalement, l'échantillon de dix-sept élèves peut paraître assez peu représentatif au niveau cantonal, mais nous pouvons également tourner les choses différemment et souligner les résultats obtenus avec si peu de pratiques : les élèves paraissent particulièrement lucides sur le système scolaire dans lequel il·elle·s évoluent, et conscient·e·s de ses effets négatifs. Nous en apprendrions certainement davantage, si nous analysons la perception de tou·te·s les élèves jurassiens. Un questionnaire distribué à grande échelle pourrait être une potentielle solution dans une étude menée plus largement dans le Canton du Jura.

Conclusion

Les enjeux de cette recherche sont multiples. Premièrement, elle permet de souligner la perception du point de vue des élèves, ce qui n'est pas négligeable pour réfléchir à la pratique professionnelle d'un enseignant·e. Effectivement, cela lui permettra de connaître les perceptions générales des élèves par rapport à la différenciation structurelle. Deuxièmement, lorsqu'un·e élève montre des difficultés scolaires, l'enseignant·e aura dorénavant connaissance de certains facteurs qui posent problème et pourra agir en conséquence. Finalement, cette étude peut éventuellement servir aux différentes institutions cantonales lors de réformes ou d'ajustements pédagogiques afin de prendre en compte la perception des acteur·trice·s principaux·ales de l'école, autrement dit, les élèves.

Pour rappel, notre problématique est la suivante : « *Quelle est la perception des élèves sur leur scolarité en fonction de leur statut scolaire dans un système à différenciation structurelle dans le Canton du Jura et quel impact cela engendre-t-il ?* ». Nous pouvons donc répondre que, de manière générale et pour tous les niveaux scolaires confondus, la perception des élèves sur le système à différenciation structurelle est bonne. En revanche, nous soulignons deux impacts négatifs importants. En premier lieu, le système à différenciation structurelle, d'après les élèves, limite fortement les possibilités professionnelles pour les « faibles » niveaux scolaires. Effectivement, il·elle·s n'ont pratiquement pas d'accès aux études supérieures ou alors par l'intermédiaire de passerelles, et dans le monde du travail, une fois encore, les élèves de niveaux scolaires supérieurs semblent avoir l'avantage par rapport aux élèves de niveaux scolaires inférieurs. Dans un second temps, tous les niveaux confondus perçoivent une pression de la part des enseignant·e·s, de l'établissement ou du système scolaire, etc. Par analogie, le système scolaire semble donc être influencé également par la société en général.

Nous souhaitons conclure ce travail par quelques pistes de réflexion tirées des avis des élèves. Tout d'abord, les élèves souhaitent une plus grande hétérogénéité non pas dans les branches principales mais dans les branches secondaires. Autrement dit, pourquoi séparer les élèves par niveau dans les branches secondaires alors qu'un·e élève de niveau C peut avoir autant de capacités qu'un·e élève de niveau en A en histoire par exemple ? Une plus grande mixité scolaire permettrait de réduire quelque peu la catégorisation sociale par niveau et donc de mélanger les élèves indépendamment de leur niveau scolaire dans les branches secondaires. Ensuite, le fait de choisir certaines matières permettrait d'accroître la motivation des élèves, à l'instar de ce que mentionne Sarrazin (2006) précédemment cité. Certains élèves ne comprennent pas pourquoi les élèves de niveau A n'ont pas la possibilité de choisir les travaux manuels ou pourquoi les élèves de niveau C n'ont pas la possibilité de choisir le

latin ? Ceci dit, l'obligation de suivre certains cours par rapport au niveau scolaire des élèves parce dans les branches principales n'est pas compris par les élèves.

Liste des figures

Figure 1 : Viau (2009). Dynamique motivationnelle de l'élève, p 70.

Figure 2 : Viau (2009). L'inadéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents, p. 78.

Bibliographie

Monographie

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Saint-Laurent

Viau, R (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: de Boeck Université.

Articles et chapitres

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3, 325-347.

Curonic, C. & McCulloch, P. (2004). *L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après*. *Médecine et hygiène*, 25, 381-405.

Deconchy, J.-P. (1993). Croyances et logique de la nécessité. *Connexions*, 61, 27-41.

Dumas, F. & Huguet, P. (2011). Le double visage de la comparaison sociale à l'école. In : F. Butera ; C. Buchs & C. Daron (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* Paris: Presses Universitaires de France, 95-104.

Galand, B. (2016). Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation. *Editions Sciences Humaines*, 159-164.

Hernandez, L, Oubrayrie-Rousel, N. & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 87-93.

Kitzinger, J., Markovà, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les *focus groups*? *Bulletin de psychologie*, 471, 237-244.

Leroy, N. & Bressoux, P. (2010). Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages : une étude transversale à l'école élémentaire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 1-10.

Louvet, E. & Duret, Y. (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/2, 1-19.

Markovà, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 471, 231-236.

Masson, P. (1997). Elèves, parents et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, 38-1, 199-142.

Mazé, C., Meyer, T., Delhomme, P. & Dargentas, M. (2016). *IN MEMORIAM*. Jean-Pierre Deconchy (1934-2014), psychologie sociale des croyances et des idéologies. *Bulletin de psychologie*, 541, 63-68.

Sarrazin, P., Tessier D. & Trouilloud D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-173.

Sohn-Rethel, A. (1970) Travail intellectuel et travail manuel : essai d'une théorie matérialiste. *L'Homme et la société*, 15, 317-343.

Site internet

Ecole Secondaire - République et Canton du Jura: <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Ecole-jurassienne/Ecole-secondaire/Ecole-secondaire.html>

Ecole Jurassienne- Parcours de la scolarité obligatoire : <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Ecole-jurassienne.html>

Annexe 1 : Grille de questions

1) Paradoxe d'aide	Est-ce que vous êtes contents d'être en niveau A / B / C ? Pourquoi ?
	Qu'est-ce qui vous plaît / déplaît avec les niveaux A / B / C ?
	Est-ce que ces niveaux vous motivent à travailler ?
	Est-ce que vous participez / avez participé aux devoirs surveillés ? Pourquoi ?
	Prenez-vous des cours d'appui en milieu scolaire ? Pourquoi, comment ?
	Est-ce que les devoirs à domicile vous aident ?
	En avez-vous beaucoup ? Combien de temps y consacrez-vous par semaine ?
	Vous sentez vous submergé par le travail scolaire ? (Evaluations, devoirs, etc.) Pourquoi ?
	Est-ce que les enseignants vous aident en milieu scolaire ? Comment ?
	Si on vous proposait de changer de niveau, accepteriez-vous ? Pourquoi ?
2) Facteurs idéologiques	Avez-vous essayé ou pensé de / à changer de niveau ?
	Pensez-vous avoir les capacités scolaires pour le faire ?
	Travaillez-vous pour cela ? Comment ?
	Comment réagissez-vous quand vous recevez une mauvaise note ? (Psychologiquement, factuellement, etc.)

3) Facteurs d' <u>autoperception</u>	Pensez-vous que les enseignants trouvent que vous êtes de bons élèves ?
	Qu'est-ce qui vous fait penser cela ?
	Obtenir de bons résultats est important pour vous ? Pourquoi ? Et pour votre entourage (famille, camarades, enseignants) ?
	Obtenir de mauvais résultats est grave pour vous ? Pourquoi ? Et pour votre entourage (famille, camarades et enseignants) ?
	Est-ce que les élèves de niveau A sont toutes et tous intelligents ?
	Et les élèves de niveau C ?
4) Facteurs identitaires	Est-ce qu'il y a des élèves intellectuels et d'autres manuels ? Pourquoi ? Y a-t-il un mélange des deux ?
	Vous pensez être plutôt intellectuel, manuel ou un mélange des deux ?
	Les élèves réalisent forcément des études après l'école obligatoire ? Pourquoi ?
	Les élèves de niveau A ou C peuvent-ils réaliser des études ? Comment ? Pourquoi ?
	Pourquoi réaliser des études ? Est-ce important ?
	Pourquoi réaliser un apprentissage ? Est-ce important ?
5) Facteurs relationnels entre les pairs	Les élèves qui ont beaucoup d'amis dans l'école, ont-ils de meilleurs résultats scolaires ?
	Et ceux qui en moins, ont-ils de mauvais résultats scolaires ?
	Sont-ils du même niveau scolaire ? Pourquoi ?
	Est-ce qu'ils vous aident à être performant à l'école ? Comment ? Pourquoi ?
	Est-ce qu'ils vous motivent à travailler ? Pourquoi ?
	Est-ce que vous connaissez des élèves qui se sentent seuls parfois à l'école ? Quand et pourquoi ?
	Est-ce que vous pensez que le fait d'avoir des amis ou non modifie le travail à l'école ?

	Est-ce que cela vous arrive de faire des choses parce qu'un autre élève l'a fait ? (défi, etc.)
--	---

Présentation de l'étude aux élèves

Présentation personnelle

- Simon Choffat, enseignant au Collège Thurmann, je termine ma formation d'enseignant secondaire à la HEP-BEJUNE de Bienne en 2021.
- Pour ce faire, je réalise une recherche / étude

A quoi je m'intéresse ?

Je m'intéresse à la perception et à l'impact du système scolaire jurassien du point de vue des élèves

- Ecole secondaire (niveau A B C et dispositif ressource)

Avec qui je réalise cette étude ?

- Élèves de 11^{ème} année (connaissance du système scolaire)
- Profil homogène (AAA / BBB / CCC ou dispositif ressource) pour analyser et comparer les données

Comment et où cette étude sera menée ?

- Entretiens en groupe (4 élèves d'un même module)
- Dans une salle de classe à la place d'une leçon d'une discipline secondaire (à voir selon les disponibilités)
- Entretiens enregistrés et filmés pour retranscrire et analyser (suppression à la fin de la recherche) avec l'accord de vos parents.

Pourquoi réaliser cette étude avec vous ?

- Beaucoup d'étude ont une lieu -> intérêt politique, enseignants mais élèves ?
- Ce que vous pensez, qu'est-ce qui vous plaît, qu'est-ce qui vous dérange, quels sont vos ressentis, l'impact sur votre parcours ? etc.
- Permettra de prendre en compte votre perception pour des prochaines réformes ?
- J'ai besoin de vous, je vous remercie pour votre collaboration future

A faire :

Distribution de l'autorisation aux parents via les élèves à rendre à leur maître ou maîtresse de module lors de la prochaine leçon d'EGS

Annexe 3 : Demande d'autorisation

Demande d'autorisation pour réaliser et filmer un entretien de groupe de 30 minutes

Chers parents,

Je finalise ma formation d'enseignement secondaire I à la Haute Ecole Pédagogique de Bienne en réalisant un travail sur « **La perception et l'impact du système scolaire jurassien au degré secondaire I du point de vue des élèves** ».

Nous avons tous•tes une perception sur le système éducatif jurassien mais connaissons-nous les perceptions des élèves ?

Pour ce faire et avec l'accord de la direction du Collège Thurmann, je souhaite mener plusieurs entretiens de groupe avec des élèves de 11ème année issus•es d'une même classe au sein du collège. Les principaux critères de la recherche sont les suivants : être en 11ème année et avoir un profil scolaire homogène (AAA, BBB, CCC ou élèves du dispositif ressource). Ces critères permettent la faisabilité de l'enquête, la comparaison des résultats et la vérification de nos hypothèses.

Finalement, ces entretiens seront filmés afin de permettre une retranscription (utilisation de prénoms d'emprunt) et une analyse. Les images seront utilisées uniquement à des fins d'étude et seront intégralement effacées à la fin de l'enquête. L'anonymat et la confidentialité des données sont garantis.

En l'occurrence, votre fils ou votre fille répond à nos critères très sélectifs, dès lors et s'il ou si elle le souhaite, nous vous demandons l'autorisation de réaliser ces entretiens filmés lors d'une de ses leçons.

Un grand merci pour votre collaboration si précieuse.

Choffat Simon
Coin du Jonc 8
2942 Alle

✂-----✂

Par la présente, je soussigné-e (nom du représentant légal)

autorise

n'autorise pas

la prise d'images et de paroles de mon enfant à des fins d'étude (prénom de l'élève)

Signature du représentant légal

Annexe 4 : Proportion de notre échantillon

Tableau 1: Proportion de notre échantillon

Niveaux	Nombre total d'élèves	Proportion totale (%)	Nombre d'élèves de l'échantillon	Proportion par niveau de l'échantillon
Niveaux hétérogènes	63	46.67	0	0
A	41	30.37	8	19.51
B	21	15.56	6	28.57
C	10	7.41	3	30.00
Total	135	100	17	

Annexe 5 : Niveau AAA – 8 élèves

Êtes-vous satisfaits d'être en niveau A ?

Emma : Ben oui parce que les gens commencent à plus accepter enfin quand on parle de nos niveaux dans les entretiens ou ce genre de chose dire qu'on est AAA c'est tout de suite mieux perçu que les niveaux plus bas

Mieux perçu par qui du coup ?

Emma : Par les adultes en soit

Marius : Ouais ben ouais moi je suis d'accord avec elle et pis aussi genre je trouve même je ne sais pas genre pas je suis fier mais je suis quand même content d'être AAA et d'arriver

Ok, pourquoi tu es fier ou pourquoi tu es content de tes niveaux ?

Marius : Ça donne un peu genre pas mal confiance en soi je trouve d'arriver à se dire qu'on n'est pas forcément les plus hauts niveaux mais qu'on est quand même AAA et qu'on arrive à assurer le coup

Eva : Moi je trouve qu'être AAA c'est quand même une certaine pression parce que ben ouais si on n'a pas nos deux A ben on ne peut pas par exemple aller au lycée ça ferme un peu des portes à certaines personnes et ben je pense que si tu es AAA tu as beaucoup plus de pression que ouais que d'autres places parce que si tu perds deux de tes A ben les plans que tu avais au début ben tu peux plus les faire en fait

Quand tu parles des plans que tu avais au début c'est le lycée ?

Eva : Ouais le lycée

Et puis, qu'est-ce qui vous plaît et qu'est-ce qui vous déplaît dans ces niveaux ?

Marius : Moi ce qui me dérange beaucoup en étant AAA c'est qu'en fait pas mal de profs genre en histoire ou en géo parce qu'on est AAA parce qu'on est bon par exemple en allemand, en français et en maths ils disent ben qu'on a plus de compétences que les CCC par exemple en histoire alors que ben ce n'est pas du tout ça c'est juste que je suis peut-être meilleur en français maths, allemand qu'un C mais peut-être qu'en histoire il est bien meilleur que moi et ça c'est un peu embêtant parfois

Emma : Ce qui est intéressant c'est qu'on est avec des gens qui ont à peu près le même niveau que nous mais ce qui est plus déplaisant aussi c'est que ben certains niveaux enfin les niveaux les plus hauts sont plus valorisés que ceux d'en-dessous et ben les niveaux les plus bas enfin tous ceux qui passent

avec minimum deux B je dirais ont tout de suite, disons [entre personnes], on a l'impression qu'ils sont tout de suite dévalorisés par certains parce qu'ils ont des niveaux plus bas ce qui peut poser problème

Dévalorisé à quel niveau ?

Emma : Dans la vie en général pas au niveau scolaire parce qu'ils sont avec des gens du même niveau et ce n'est pas parce qu'ils n'ont aucune capacité donc

De qui viendrait ce jugement ?

Emma : Ben tous les niveaux au-dessus ou bien même les adultes

Eva : Ben ouais moi je trouve que c'est une certaine pression aussi pour les niveaux un peu en-dessous mais par exemple ben on va plus souvent te dire t'es un intello si tu es en AAA alors que non c'est juste qu'en AAA t'as les moyennes et tu peux être en CCC tu n'arrives peut-être juste pas dans ces trois branches mais comme cela a été dit avant il peut être très fort en géographie ou en histoire ou comme ça mais heu ça incite à pas mal de... une sorte d'harcèlement parce que quand on va dire : « Ouais t'es CCC tu sais rien tu connais rien » des trucs comme ça ben ouais c'est du harcèlement je pense

Est-ce que ces niveaux vous motivent à travailler ?

Gérard : Ben moi je pense que les niveaux ça ne change rien au niveau du travail tu es peut-être même plus motivé si tu as niveau bas pour essayer de remonter tandis que nous ben vu qu'on est un peu en haut quoi ben moi ça ne me motive pas plus que ça quoi

Marius : Moi je suis du même avis et surtout qu'il y a des branches ben je ne sais pas par exemple l'allemand on va plus loin que les niveaux C ou B et des fois ça peut un peu décourager de savoir qu'on fait beaucoup plus que les autres

Jessica : Moi je suis du même avis moi je ne suis pas personnellement plus motivée parce que je suis en A

Emma : Je pense que cela dépend de la personne parce qu'il y en a qui vont travailler dans certaines matières qui ont un lien avec ce qu'ils veulent faire après par exemple quelqu'un qui veut travailler dans les langues va plus travailler et être plus motivé qu'en maths donc la motivation je pense qu'elle n'a rien à voir avec les niveaux.

Eva : Ben moi on m'a dit une phrase enfin mes parents m'ont dit tu es AAA donc maintenant il faut que tu bosses que tu tiennes ces A toute l'année et du coup depuis je travaille pas mal ben pour pouvoir garder mes A mais je pense qu'il y a quand même ça dépend des personnes par exemple il y a des gens

qui ont beaucoup plus de facilité mais moi j'ai beaucoup plus besoin de répéter pour pouvoir faire des bonnes notes ou comme ça

Jules : Moi je pense la seule situation qui peut motiver c'est si tu es un B et que tu as besoin de monter pour aller au lycée, c'est la seule chose qui peut te motiver je pense

Avez-vous pris des cours d'appui en milieu scolaire (ex : devoirs surveillés) ?

Marius : J'allais aux devoirs surveillés parce qu'en gros avec les devoirs que j'avais et mon sport c'était compliqué de rentrer jusqu'à chez moi et de repartir à l'entraînement après

Iris : J'ai eu des cours d'appui organisés par l'école parce que j'ai changé de niveau mais je trouve que c'est bien parce que ben ça nous rehausse ce qu'on n'a pas pu apprendre

Jessica : J'allais aux devoirs surveillés à l'école primaire mais c'était juste parce qu'il y avait des choses que je ne comprenais pas forcément et puis on m'aidait mais pas trop ça ne m'a pas plus changé que ça

De manière générale, est-ce que les devoirs vous aident ?

Pascal : Ben moi je trouve pas du tout, les devoirs tu n'as pas envie de les faire du coup tu les bâcles en tout cas de mon côté moi je les bâcle je les fais le plus vite possible et je n'apprends rien

Jules : Moi aussi, je pense que ça ne sert à rien ça dépend le type d'élève je pense

Emma : Moi ça m'aide parce que j'ai besoin de voir à peu près où j'en suis dans la matière et comment je m'en sors et du coup avoir des devoirs même si je suis d'accord qu'on n'a pas envie de les faire et qu'on les fait le plus vite possible mais je trouve que c'est important quand même

Jessica : Pour moi personnellement ça ne m'aide pas forcément c'est juste peut-être certains devoirs qui sont plus dans la compréhension qui peuvent aider mais sinon les devoirs juste en complétant des phrases ou autres pour moi ça ne m'aide pas du tout

Iris : Les devoirs permettent une révision mais je préfère faire des exercices en classe comme ça à la maison on peut un peu se changer la tête et pis se reposer

Marius : Moi je pense que les devoirs c'est une bonne façon de s'entraîner à la maison mais maintenant c'est facile d'envoyer une petite photo à son camarade

Gérard : Moi je trouve que les devoirs m'embrouillent un peu parce qu'il n'y a pas de prof à côté pour t'aider ou pour te dire quoi faire c'est un peu utile en fin de chapitre pour apprendre avant le contrôle mais il y a internet et c'est plus facile d'envoyer des réponses

Eva : Je demande à mes copines soit qu'elles me les envoient soit qu'elles m'expliquent comme il n'y a personne à côté de moi comme le prof pour m'expliquer l'exercice ben forcément je vais le bâcler pis je vais pas trop vouloir le faire pour moi les devoirs en fait c'est bâcler je préfère faire beaucoup en classe et qu'on avance après si on ne fait rien c'est logique qu'il y ait des devoirs mais faudrait le moins possible en donner

Jessica : On devrait seulement donner des devoirs quand par exemple on n'a pas fini de faire les exercices en classe et sinon on ne devrait pas donner plus de devoirs que ça

Consacrez-vous beaucoup de temps par semaine pour réaliser des tâches scolaires ?

Pascal : Moi je n'ai pas beaucoup de devoirs, je n'en fais pas beaucoup quand je rentre à la maison

Jules : Moi ça fait près de trois semaines, maintenant je rentre chez moi je ne fais plus rien. Mais normalement, je fais dix minutes de devoirs par jour.

Eva : Moi je passe beaucoup de temps sur mes devoirs pour les branches secondaires comme l'histoire la géographie que pour les branches principales

Marius : Je trouve que c'est mal réparti par exemple pour les tests je sais que c'est compliqué et tout mais en fait par exemple là je n'ai vraiment pas de devoirs alors que je sais que la semaine avant la semaine blanche j'aurai beaucoup de contrôles et de devoirs

Emma : On a souvent tous les tests qui tombent en même temps et il faudrait revoir les priorités par rapport aux devoirs car on a des devoirs beaucoup plus conséquents dans les branches secondaires comme en géographie et en histoire

Gérard : Après il y a différentes manières de faire je passe le minimum de temps possible sur mes devoirs ça suffit toujours mais du coup je ne fais quasiment rien je fais cinq minutes par jour et quand il y a un exposé en une heure, une heure et demi c'est fini

Avez-vous l'impression que les enseignants vous aident ?

Eva : Par exemple en maths on a des devoirs par exemple des exercices ou comme ça et je sais que dans sa manière de travailler en fait que si je n'arrive pas un exercice en classe il va m'expliquer mais il y a des branches où ils ne m'expliquent pas forcément mon erreur

Avez-vous envie d'augmenter toujours vos moyennes ?

Pascal : Moi je n'essaye pas d'augmenter ma moyenne, j'essaye juste d'être à 4 pour ne pas descendre

Jules : Moi je fais pareil sauf que moi j'essaye de ne pas descendre en-dessous de 5.

Marius : Oui j'ai envie de monter ma moyenne mais j'ai la flemme

Jessica : J'essaye également d'avoir 5 mais tant que je n'ai pas en-dessous de 4 pour moi c'est bon

Iris : Moi j'essaye d'être autour de 5 ça peut être important pour plus tard

Emma : Dès que ça reste suffisant je ne vois pas le problème de pas monter sa moyenne cela dépend de la personne il y a des gens qui voudront monter d'autres pas

Jules : Je me dis qu'avoir 6 ou 4 ça ne change rien du coup pourquoi avoir 6

Marius : On voit beaucoup la différence les gens qu'ont un 4.5 et qui sont contents et d'autres qu'on un 5.5 qui se plaignent

Jessica : Pour le lycée, on s'intéresse uniquement au niveau et pas aux notes à part si on a un niveau B il faut avoir une bonne moyenne

Quelle est votre réaction lorsque vous recevez une mauvaise note ?

Gérard : Ben moi je me dis juste que je n'ai pas du tout travaillé pis que je pourrai remonter avec une autre note par exemple donc ça ne m'inquiète pas plus que ça

Marius : Pareil quand je fais une mauvaise note en gros je me dis que c'est ma faute car j'aurais dû plus répéter par contre quand je reçois une mauvaise alors que j'ai travaillé alors là c'est plus énervant

Jules : Moi je me dis que cela ne va rien changer à ma vie du coup c'est pas un truc qui va changer ma vie du coup ce n'est pas grave

Eva : Ben moi quand je commence à avoir beaucoup de notes j'ai toujours ce réflexe de calculer ma moyenne pour savoir si je suis en-dessous de 4 ou pas et par exemple-là on a un contrôle de science je n'ai rien compris au thème et j'ai rendu l'épreuve sans me poser trop de questions je ne voulais pas remplir pour remplir si ça avait été en français ou maths je pense que je me serais donnée plus

Emma : Ben moi je répète toujours mes contrôles du coup quand je reçois une mauvaise note même en ayant travaillé je sais que je vais passer un mauvais moment à la maison parce que je travaille beaucoup ces contrôles-là et mes parents surveillent beaucoup les notes que je fais et du coup les notes qui sont en-dessous de 5 ne sont pas forcément bien vues

Comment réagissent vos parents, camarades, enseignants.es ?

Pascal : Moi tant que c'est 4 ils sont contents après si ça descend en-dessous de 4 ben ils me grondent un peu mais gentil

Jules : Moi la plupart de mes mauvaises c'est en dictée et mon père était pire que moi du coup il ne dit rien

Marius : Ben moi mes parents ils ne sont pas forcément contents et ils me disent que je dois me prendre en mains et ils me laissent gérer mes moyennes et tant que je gère bien ma moyenne ils sont satisfaits et je pense que c'est une technique qui marche bien

Eva : Moi par exemple si je fais 5.25 ma maman va me dire : « Ha seulement ! » pis je lui dis que je suis en A mais elle me dit que j'aurais pu faire mieux alors que mon papa va me dire que c'est nickel. Je fais un 4.2 alors que j'ai répété toute la semaine je pense que je me fais vraiment engueuler alors que ce n'est qu'un 4.2 et je suis en A et je ne vais pas faire des 6 tous les jours si je suis en A pour moi être en A ça veut dire avoir un travail un peu plus compliqué mais c'est aussi une grande pression en fait

Jessica : Franchement mes parents ne regardent pas trop mes moyennes enfin ils regardent mais c'est à moi de gérer en fait ma moyenne et ce qu'ils regardent vraiment c'est le bulletin pour que je puisse entrer dans mon école mais ça ne regarde que moi comme ils me le disent souvent

Iris : Moi ma maman, elle s'en fiche un petit peu ce n'est pas grave si je fais une mauvaise note mais mon père ne sera pas content même si je fais un 6

Pensez-vous que les enseignants.es vous considèrent comme étant de bons élèves ?

Eva : Moi ça me fait rire parce qu'il y a certains enseignants qui nous disent « vous êtes des options 1 et 2 vous devriez savoir faire ça » non en fait enfin on est peut-être fort en français maths et allemand mais je suis peut-être nulle en histoire ce n'est pas parce que je suis option 1 que ça va être plus facile pour moi dans une langue et les options 2 plus facile pour eux en sciences franchement il faut arrêter avec ces préjugés-là parce que certains CCC sont hyper forts en histoire vraiment ils sont incollables et moi je suis admirative

Jules : En vrai, la plupart des profs pensent qu'on est des bons élèves et en histoire notamment ils nous dénigrent ils nous rabaissent en géo ils se moquent un peu de nous aussi

Emma : Je pense que c'est quelque chose qu'ils attendent de nous comme on est les niveaux les plus hauts dans le truc pour eux obligatoirement on est bon en tout enfin principalement dans les branches secondaires mais on est forcément bon en tout alors qu'il y a des gens qui sont bien meilleurs que nous en histoire ou dans d'autres branches ce n'est pas parce qu'on est AAA qu'on est forcément très bon en tout

Jessica : Certains profs ont tendance à penser parce qu'on est AAA on aurait une meilleure moyenne que ceux qui sont en-dessous alors que ce n'est pas forcément le cas par exemple en 9^{ème} année

l'histoire et la géographie sont des cours mélangés et pour moi cela ne changeait rien car des BBB ou des CCC avaient des meilleures notes que moi et ça ne change rien d'ailleurs je trouve qu'on devrait mélanger ces branches-là

Marius : Les CCC sont plus traités de cancre alors que j'avoue que j'aime bien faire rire la classe et tout et j'ai des remarques des fois parce que je suis AAA et que parce que je suis AAA je ne dois pas faire ça

Gérard : Moi je trouve qu'en 9^{ème} on était en histoire/géo avec les B et les C mais même les contrôles étaient adaptés à eux leurs contrôles étaient plus faciles du coup je ne trouve pas cela normal

Eva : C'est vrai les A avaient un contrôle les B un autre contrôle et les C encore un autre contrôle

Pourquoi vous ne trouvez pas cela normal ?

Eva : On se répète mais ce n'est pas parce que je suis bon dans une branche que je le suis forcément dans une autre branche je ne trouve pas logique qu'ils fassent différents contrôles dans les branches secondaires

Ce n'est pas des aides spécifiques pour des élèves en difficulté (troubles divers) ?

Gérard : Non

Emma : Moi j'ai une déficience de l'attention et je suis AAA option 1 donc cela n'avait rien avoir car si on se base par rapport à cela alors je ne serais pas dans ces niveaux-là les adaptations sont par rapport aux options et aux niveaux et cela dénigre beaucoup les options

Jessica : Moi je ne trouve pas cela normal à part dans les cas où la personne est dyslexique ou a vraiment des problèmes mais sinon on devrait avoir les mêmes contrôles dans les branches secondaires

Marius : Si quelqu'un est par exemple dyslexique je comprendrais qu'il ait un contrôle plus simple mais je n'ai jamais été bon en géo et en 9^{ème} certains CCC étaient meilleurs que moi et en plus ils étaient aidés du coup j'étais pénalisé

Est-ce important pour vous d'obtenir de bons résultats ou est-ce grave d'obtenir de moins bons résultats ?

Gérard : Les mauvais résultats ne sont pas graves tant qu'on garde la moyenne et tant qu'on ne descend pas d'un niveau

Emma : Je pense que cela ne change rien parce que si la personne a de mauvais résultat et qu'elle doit descendre c'est qu'elle a fini dans le mauvais niveau il ne faut pas se leurrer ce n'est pas parce que la personne descend qu'elle est moins bonne qu'elle est nulle et qu'elle n'a aucune capacité au final avoir de bons résultats en travaillant ou avoir de mauvais résultats en travaillant ça prouve quand même qu'il y a un problème dans les niveaux et on remarque que les gens sont parfois dans des niveaux trop bas pour eux

Marius : ce n'est pas grave d'avoir parfois de mauvais résultats on peut parfois être surchargé avoir beaucoup de contrôle et c'est normal de se planter parfois on ne peut pas tout répéter tout le temps à fond

Jules : Des fois j'ai la flemme de répéter des contrôles du coup j'y vais au talent et s'il y a une mauvaise note ce n'est pas grave

Est-ce que les niveaux A sont intelligents ?

Eva : On dit que les niveaux sont des intellos etc. mais non on est peut-être intelligent dans certains domaines et moins dans d'autres domaines par exemple on peut dire que je suis intelligent en français maths et allemand mais que je suis débile en sciences un élève C en français peut faire des 6 en sciences et est donc très intelligent pour moi en fait tout le monde est intelligent même un élève CCC est intelligent

Jules : Je ne pense qu'on n'est pas plus intelligent c'est juste qu'on est meilleur en français, maths ou en allemand et je pense que l'intelligence se base plus sur la culture générale des trucs comme ça

Emma : On n'est pas plus intelligent que les B ou C enfin on a juste des facilités à la compréhension ou à l'écrit il y a plusieurs types d'intelligence et on n'a pas tous les mêmes on est juste plus approfondi dans certaines ce qui permet d'avoir des niveaux plus hauts mais il y a des gens par exemple qui s'en sortiront bien mieux socialement que moi qui suis AAA parce que je n'ai pas un type d'intelligence qui me permet de mieux me comporter avec les gens il y a des gens plus logiques en mathématiques et puis d'autres moins

Marius : Ce que je vais dire va peut-être paraître hautain mais pour moi un AAA est plus intelligent en français maths et allemand qu'un CCC même s'il travaillent beaucoup un AAA est plus intelligents dans ces domaines-là après pour moi l'intelligence ce n'est pas que l'école justement ça touche la société son caractère

Eva : A Stockmar ou même ici dans notre module les C en maths nous disent que leur prof est là 6 minutes sur une leçon donc il les met devant des films alors qu'ils sont en maths il leur donne des

exercices sans explication moi je pense que les profs se disent : « C'est des C, c'est des C quoi... » il a une deuxième classe de maths A et il les poussent il les poussent il les poussent alors que je pense qu'il faudrait plus pousser les C pour qu'ils montent qui se motivent à avoir des meilleurs résultats ou comme ça

Marius : Moi je ne suis pas trop d'accord avec cela moi je pense qu'il faudrait être assez égal avec les différents niveaux ne pas dénigrer les C et ne pas mettre non plus les A sur un piédestal il faut motiver les C comme on motive les A

Et qu'en est-il des B et C ?

Eva : Les B je ne trouve qu'on n'en parle pas trop parce que ben pour moi c'est des gens normaux comme les A et les C c'est juste qu'ils ont peut-être juste des difficultés en français maths et allemand mais pour moi les B sont moins négligés et que les C les B on n'en parle pas trop parce que voilà c'est des B quoi

Jules : Moi je pense que si tu es B et que tu bosses vraiment bien il y a moyen que tu sois A, c'est juste que certains s'en foutent un peu

Emma : Je connais des gens des dispositifs ressources qui sont très intelligents comme nous c'est juste qui n'ont pas les mêmes centres d'intérêts et ils sont plus motivés pour autre chose souvent ce sont des enfants qui ont des problèmes de concentration d'écriture ou ce genre de chose et du coup et par exemple dans les déficits de l'attention je prends un exemple que je connais du coup on a tendance à nous concentrer sur quelque chose qui nous plaît tandis que quelque chose qui ne nous intéresse pas au bout de trois minutes on peut être en train de regarder la mouche qui vole de l'autre côté de la pièce et on peut rester des heures sur quelque chose qui nous plaît ce n'est pas qu'on n'est pas intelligent c'est juste qu'on se consacre à autre chose et ça ne fait pas de nous des personnes connes

Marius : Moi c'est vrai que j'ai entendu beaucoup de mal sur les dispositifs ressources et c'est vrai et je pense que c'est assez mal vu dans une école même si je sais qu'il y a énormément de gens très bien et très intelligents on entend plus parler des gens je ne sais pas si je peux le dire mais on entend plus parler pas des gens spéciaux mais qui font des choses que je n'aurai jamais osé faire et je sais qu'il y a beaucoup d'élèves en dispositif ressource si je n'avais pas connaissance de leur niveau que je ne mettrais pas dans le dispositif ressource

Eva : Au Canada j'ai un pote qui avait beaucoup de difficulté en anglais et il en a quand même à l'université maintenant mais comment l'université ouvre ses portes à tout le monde ben il a pu faire ce qu'il voulait du coup dans la géographie et ce qu'on ne pourrait pas faire en Suisse en fait par exemple si je me mets à la place d'un élève CCC qui a envie de faire chirurgien je vais devoir faire beaucoup plus

d'école et de choses qu'un AAA alors que je suis peut-être hyper calé en sciences je sais tout sur le corps humain mais je ne vais peut-être pas mais je n'arrive pas trop en allemand et en maths mais ils ont les mêmes capacités en fait

Marius : Moi je suis d'accord avec cela et en fait je pense que c'est un peu instaurer trop tôt parce que pour moi quand tu arrives en 9^{ème} et que on te dit tu seras AAA BBB ou CCC sans prendre l'avis de ce que tu voudrais faire plus tard et on s'en rend compte assez voire souvent trop tard

Jules : Si tu es CCC c'est impossible de devenir chirurgien ou des trucs comme ça

Est-ce que pour vous il y a des élèves qui sont intellectuels et d'autres manuels ?

Eva : Je pense que oui mais je pense que des élèves sont les deux j'aime bien bricoler et faire des activités manuelles mais je peux très bien aimer à apprendre une langue et il y a peut-être des options 4 qui sont plus intellectuels mais qui ont dû prendre les activités manuelles et textiles et d'autres comme moi j'aurais plus pris l'option 3 si elle me permettait d'aller au lycée et je connais des gens qui aimeraient bien prendre l'option 4 mais comme cette option ne permet pas d'aller au lycée alors ils ne l'ont pas choisie

Emma : Ben ça dépend de la personne mais je pense qu'il y a des gens manuels et des gens intellectuels et d'autres qui sont les deux et cela dépend encore des centres d'intérêts par exemple quelqu'un qui peut-être adorera le bricolage ne sera pas forcément dans des mauvais niveaux comme quelqu'un qui aime une langue ne sera pas forcément dans les bons niveaux non plus à cause de difficultés scolaires

Est-ce que les élèves réalisent des études après l'école obligatoire ?

Marius : Ils ne font pas tous des études c'est un cliché et il y a encore des profs qui disent que les A doivent aller au lycée et faire des études après

Iris : Maintenant on peut faire un peu ce qu'on veut parce qu'il y a des passerelles

Eva : Mais cela prend beaucoup plus de temps que les A et ce n'est pas forcément mieux parce que s'ils veulent faire astronaute et ils devront donc faire beaucoup plus d'étude qu'un élève A et je ne trouve pas cela équitable car cela ferme des portes à certaines personnes

Emma : En effet c'est rude mais par contre on ne peut pas ouvrir toutes les portes à tout le monde parce qu'un moment il y aura des différences trop importantes dans les niveaux et du coup la personne va galérer et se sentira très probablement rabaisée par rapport aux autres c'est pour cela que dans un sens les passerelles sont une bonne chose même si ça demande beaucoup plus de temps ça leur permet de rattraper un niveau qui se rapprochera un peu des gens qu'ils rencontreront à ce moment-là

Est-ce pour vous c'est important de réaliser des études ?

Gérard : Si ça peut nous ouvrir sur un métier qu'on aimerait faire oui mais si ce n'est pas du tout cela qu'on veut faire alors non

Marius : Si on veut faire un métier qui ne demande pas d'étude je ne vois pas pourquoi on devrait en faire après si on pense à plus tard plus on fait d'étude plus tu gagnes ta vie donc ça peut être intéressant de faire des études

Eva : Je connais des gens AAA qui ne savent pas quoi faire et du coup font le lycée alors que les C s'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire ils doivent quand même choisir un CFC même si cela ne leur plaît pas

Est-ce important pour vous d'avoir un poste à responsabilité ou un salaire conséquent ?

Eva : On dit plus tu vas haut plus ta gagneras ta vie et plus tu seras heureux

Emma : Dès le moment où tu fais quelque chose qui te plaît même avec un salaire pas très élevé mais que tu arrives à vivre avec ça ne peut que te convenir parce que si on fait quelque chose qui nous plaît en travaillant ce n'est pas quelque chose qui va nous lasser et du coup on aura tendance à rester dans ce domaine-là plus facilement et à s'intégrer et à faire son travail correctement

Pourquoi c'est important de réaliser un apprentissage ?

Jessica : Ce qui est bien avec les apprentissages c'est qu'on peut travailler juste après l'école obligatoire et avoir un salaire et ça donne une expérience du travail alors que si on fait le lycée et l'université on ne fait presque pas de stage donc on n'a très peu d'expérience de travail.

Pascal : Le salaire est intéressant et l'expérience professionnelle aussi

Eva : Les apprentis gagnent un salaire alors qu'on doit payer pour faire l'université je pense que les écoles devraient plus motiver en nous donnant un salaire les CFC attirent plus de personnes avec des salaires

Gérard : Je pense que c'est normal de ne pas être payé au lycée ou à l'université parce que pour la société on ne fait rien du tout alors qu'avec un CFC on aide quand même le chef d'entreprise on fait quand même des choses utiles

Emma : L'aspect pratique du CFC est plus intéressant que l'aspect théorique car on ne fait pas grand-chose pour la société dans une école l'apprentissage nous fait de l'expérience de travail

Est-ce que les élèves qui ont beaucoup d'amis ont de meilleurs résultats scolaires ?

Marius : Je ne pense pas que les gens qui ont beaucoup d'amis ont de bonnes notes à l'école mais je pense qu'avoir des amis et être bien à l'école et dans les couloirs peut aider dans les études

Pourquoi ?

Marius : Parce que je pense qu'avoir une certaine sérénité à l'école simplifie la concentration et la réussite

Eva : C'est clair que si tu es bien dans tes baskets tu es bien à l'école tu ne te sens pas juger comme ça à l'école parce que oui tu prendras par exemple plus facilement la parole ou tu.... ben ouais je pense que si tu es bien dans ta peau et bien avec tes amis et tout je pense que t'arrives à faire de meilleurs résultats

Emma : Je suis d'accord mais je pense quand même que quelqu'un qui n'est pas à l'aise qui a peu de monde autour de lui je pense qu'il a tendance à travailler plus facilement et à faire des choses pour lui parce qu'il n'a pas de choses à faire avec les autres et...

Eva : Tout dépend la personne

Emma : Oui tout dépend la personne mais je pense que certaines personnes fonctionnent comme cela

Est-ce que cela dépend des amis ?

Pascal : Si tu as des potes qui travaillent beaucoup ben ça va te pousser à travailler beaucoup mais si tu as des potes qui ne font rien ben ça ne va pas t'aider à travailler.

Marius : Je ne pense pas forcément des potes qui ne font rien mais c'est vrai que si tu as des amis qui rentrent chez eux après l'école pour travailler leurs cours et qui ne restent pas en ville ou comme ça du coup toi tu vas rentrer aussi et tu vas faire tes devoirs alors que si tu as des amis qui jouent à la play tous les soirs et qui t'invitent à chaque fois ben tu prendras moins de temps pour tes études

Est-ce que ceux qui ont moins d'amis, ont de moins bons résultats scolaires ?

Eva : Je ne dirais pas forcément cela déjà tout dépend des personnes parce que certaines personnes vont bien le vivre et d'autres mal le vivre du coup ils vont avoir plus aucune envie d'avancer et de travailler

Est-ce que les amis d'école sont issus du même niveau scolaire ?

Gérard : Ça dépend des personnes mais moi vu que j'ai toujours été avec les mêmes personnes c'est normal qu'on soit devenu ami avec les A alors que les niveaux C dispositifs ressources ou les B je les côtoie moins et je vais moins les connaître aussi je les côtoie en EGS et c'est à peu près tout

Marius : Je suis d'accord il y a qu'en EGS où je suis avec les autres niveaux les AAA ont tendance à plus se retrouver aux casiers ou aller en classe ensemble et les affinités se créent comme cela

Eva : Moi ma meilleure amie est CCC je trouve que chez les filles il y a plus de facilité d'avoir des amies d'autres niveaux que chez les garçons j'ai vraiment l'impression que les A sont ensemble les B sont ensemble et les C sont ensemble je trouve qu'il y a un écart entre les filles et les garçons

Marius : Je ne pense pas que ça soit par rapport à leur niveau je pense juste que je suis plus ami avec un A qu'avec un B ou un C mais ce n'est pas rapport à leur niveau c'est juste que je m'entends mieux avec les A qu'avec les B ou C

Eva : Parce que tu vas moins les croiser et du coup moins créer d'affinités avec eux

Emma : La majorité de mes amies est issue des niveaux plus bas que le mien même si je m'entends très bien avec le même niveau que moi chez les filles les affinités se mélangent dans tous les niveaux

Gérard : Pour moi ça n'a rien avoir avec les niveaux c'est juste que je n'ai pas du tout les mêmes centres d'intérêts que les autres s'ils étaient A je ne serais pas non plus pote avec eux

Eva : Je trouve que maintenant c'est encore pire parce que les pauses de midi on fait les options 1 et 2 ensemble alors que les options 3 et 4 sont ensemble ça nous sépare encore plus entre niveaux donc c'est encore pire je trouve

Désiriez-vous avoir plus de liens scolaires avec les autres niveaux ?

Marius : Ca veut peut-être paraître méchant mais pour moi je n'ai pas envie de les voir plus parce que je sais que les amis n'ont rien avoir avec les niveaux

Eva : Je pense ça serait bien de garder les niveaux en français maths et allemand et par exemple comme en 9^{ème} être avec eux en sciences et en géo par exemple parce que là on a à peu près tous les mêmes niveaux après pour les options on devrait pouvoir choisir l'option de notre choix je trouve dommage de ne pas pouvoir choisir l'option économie et de pas pouvoir aller au lycée après donc je suis obligé de prendre le latin ou les maths appliqués

Pensez-vous que vos camarades/ amis vous influencent sur votre façon de travailler à l'école ?

Marius : Moi je ne pense pas que ça m'influence et que cela a un impact sur moi mais je pense juste qu'on s'est connu comme ça et je pense qu'on est un peu tous les mêmes du coup ça nous arrange bien car personne n'influence personne

Y a-t-il des élèves qui peuvent se sentir esseulés à l'école ?

Marius : Franchement oui même à Thurmann j'en connais qui se sentent un peu délaissés oui

A quel moment ?

Marius : Les personnes auxquelles je pense ne sont pas dans mon module du coup je les vois plutôt à la récréation et aux pauses de midi

Emma : J'en connais aussi cela dépend des jours vraiment ça dépend des émotions qu'il y a eu avant ce qui s'est passé la journée d'avant la leçon d'avant

Est-ce que les amis peuvent modifier la façon de se comporter à l'école ?

Eva : Je trouve totalement on peut parler différemment prendre parfois les tics de certaines personnes alors qu'à la maison je vais moins parler comme je parle avec mes amis en fait je trouve que cela influence vraiment le comportement et je pense que c'est bien de différencier les amis les adultes les enfants et tout parce que si on parlait tout le temps comme on parle à nos parents ça serait un peu voilà quoi.

Marius : Je suis totalement d'accord parce que c'est vrai que mes amis je ne sais pas combien de temps je les côtoie par semaine mais je les vois énormément à l'école quand je prends le bus ou le train c'est tout des moments où je suis avec eux et c'est vrai que ça peut modifier un comportement

Est-ce que vous pensez pouvoir modifier un comportement d'un de vos amis ?

Marius : Je suis plus du genre je le vois et je me dis au fond de moi que ça ne se fait pas mais je ne vais forcément me mêler dans des histoires mais c'est vrai que j'ai un ami qui a un peu abusé en dessin et c'est vrai qu'après je lui ai dit qu'il avait abusé et voilà quoi

Est-ce que ça vous arrive de faire des choses parce qu'un autre élève l'a fait ?

Eva : On a toujours ce cliché que les 9^{ème} sont des petits les 10^{ème} des moyens et les 11^{ème} c'est les grands moi j'avais tellement peur lorsque j'étais en 9^{ème} et en 10^{ème} et cette année je trouve que les 9^{ème} ont du niveau et c'est limite eux qui viennent nous pousser dans les couloirs alors que nous on s'écartait pour qu'ils passent parce que tu as l'impression que comme les 11^{ème} t'ont montré qu'il faut pousser les 9^{ème} qu'il faut montrer que t'es là ben que tu dois le faire

Marius : Je suis d'accord en étant en 11^{ème} je me sens un peu le grand de l'école en 9^{ème} j'apprenais des autres et je regardais comment ça se passait mais c'est vrai que je trouve les 9^{ème}s assez sereins

Retranscriptions des questionnaires :

1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B / C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.

Jessica : Je trouve que c'est bien dans le français, etc. Mais on ne devrait pas avoir ce cliché que les A sont intelligents. Ce n'est pas forcément vrai.

Iris : C'est bien car on a à peu près les mêmes niveaux mais dans les branches secondaires il faudrait que les niveaux soient les mêmes (ex : certaines personnes des niveaux plus bas)

Eva : Je pense que garder les niveaux en maths, français et allemand serait une bonne chose mais « enlever » les options.

2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?

Iris : Les études vont être proposées et les Hautes Ecoles seront plutôt pour les niveaux A car même s'il y a des passerelles ça peut dissuader les gens car c'est plus long.

Emma : Ça a eu un impact plus négatif que positif dû aux clichés requis sur les niveaux.

Annexe 6 : Niveau CCC – 2 élèves

Etes-vous satisfaits d'être dans le niveau C ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Qu'est-ce qui vous plaît dans les différents niveaux ?

Lara : C'est assez facile et on prend le temps de comprendre

Qu'est-ce qui vous déplaît dans ces niveaux ?

Léane : A cause de ces niveaux on ne peut pas aller dans certaines écoles comme le lycée et pour l'Ecole générale si on est CCC on doit avoir certaines notes et on doit faire des tests et pas si on est BBB

Est-ce que ces niveaux vous motivent à travailler ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Participez aux devoirs surveillés ou avez-vous des aides ?

Lara : Non

Léane : Non

Pourquoi ?

Lara : Moi personnellement je n'en ai pas besoin et d'habitude je fais mes devoirs plus à l'école que chez moi donc euh

Léane : Je préfère faire mes devoirs à la maison

Avez-vous d'autres aides de la part de l'école ?

Lara : J'avais des cours d'appui mais je n'en ai plus aussi moi je suis dyslexique et j'ai le droit à certaines choses

Comme quoi ?

Lara : J'ai droit à mon ordinateur dans certains cours j'ai aussi normalement le droit à plus de temps mais cela je n'en ai jamais eu et j'ai aussi le droit à des barèmes adaptés

Pourquoi n'as-tu plus de cours d'appui ?

Lara : Parce que les cours d'appui c'est surtout si on a des problèmes au niveau de l'organisation et je n'ai pas du tout de problèmes sur ça en fait

Est-ce que les devoirs vous aident ?

Léane : Ben oui comme ça ça nous force ça nous donne envie de savoir plus ou de comprendre plus de choses

Lara : Ah moi pas du tout, ça fait le contraire.

C'est-à-dire ?

Lara : Ça ne m'aide pas en fait ça me prend juste du temps

En avez-vous beaucoup ?

Léane : Non

Lara : Non

Avez-vous beaucoup de matière à apprendre pour les évaluations ?

Léane : Si ça dépend des disciplines

Certaines demandent plus de travail que d'autres ? Lesquelles ?

Léane : L'allemand

Lara : Les sciences

Léane : Un peu le français

Cela dépend des enseignants.es que vous avez ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Sentez-vous parfois submergé par le travail scolaire ?

Léane : Non

Lara : Après pour moi ça dépend de la semaine

Léane : Oui c'est vrai

Lara : Quand on a un contrôle mardi et vendredi et qu'on a encore des devoirs ça prend beaucoup de temps

Est-ce que les enseignants vous aident-ils ?

Léane : Oui

Lara : Je pense je ne sais pas comment ça se passe dans les autres niveaux

Mais vous, qu'en pensez-vous ?

Léane : Après tout dépend la matière

Quelles matières par exemple ?

Léane : En géo notre prof nous aide si on n'a pas réussi un test il nous en refait un le lendemain et sinon peut-être en allemand mais voilà vite fait

En 9^{ème}, lorsque certaines disciplines étaient hétérogènes, est-ce que l'enseignant.e aidait plus les C que les A ou pas ?

Léane : Pas du tout ah non pas du tout

Si on vous proposait de changer de niveau, est-ce que vous le feriez ?

Lara : Après ça dépend parce que ça nous ouvrirait des portes mais en même temps on n'arriverait pas forcément à suivre

Léane : Oui mais Lara après elle a raison

Avez-vous essayé de changer de niveau ?

Lara : Moi j'ai essayé et je n'ai pas réussi

Pensez-vous avoir les capacités scolaires pour monter d'un niveau ?

Lara : Après en C il y a beaucoup de choses qu'on ne voit pas et que les autres ont déjà vu

Avez-vous des camarades qui sont montés ?

Léane : Oui, j'ai une camarade qui est montée en B mais elle n'arrête pas de faire des 3.5 des 2 elle n'arrive pas mais elle bosse énormément mais elle n'arrive pas

Comment réagissez-vous quand vous recevez une mauvaise note ?

Lara : Je vais essayer d'en faire une meilleure après

Léane : Ben je me rabaisse parce que je me dis que je suis CCC que ça doit être facile et que je suis déçue

Lara : Forcément on est tous un peu déçu mais après il ne faut pas rester bloquer sur ça pour moi

Quand vous avez des mauvaises notes, comment réagit votre entourage ?

Lara : Moi je leur dis et ils me disent de faire mieux la prochaine fois si j'ai répété pendant des heures avec eux ils vont aussi être déçus

Léane : Tout dépend ce que c'est la matière mais en soi puisque je fais tout toute seule genre je n'ai pas besoin d'eux tout dépend des fois ils me disent faut faire mieux je suis déçue et des fois ils s'en foutent

Est-ce que certaines matières sont plus importantes que d'autres d'après vous ?

Lara : Oui par exemple le dessin va être moins important que le français

Pourquoi ?

Lara : Parce que le dessin est une matière déjà qui ne compte pas forcément et le français on l'utilise dans la vie de tous les jours en fait

Pourquoi tu penses que le dessin ne compte pas forcément ?

Lara : Après tout dépend le métier que tu veux faire plus tard mais typiquement si tu veux faire astronaute tu ne vas pas forcément dessiner toute ta vie

Est-ce que vous subissez des pressions ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Qui vous met de la pression ?

Léane : Moi c'est le directeur

Lara : La même chose

Léane : Il nous convoque

Lara : On doit aller le voir tous les jeudis mais comme moi je me suis inscrite pour une 12^{ème} année je ne suis plus convoquée

Avez-vous des pressions de la part de votre cercle amical ou familial ?

Léane : De mes camarades non mais mes parents oui

Est-ce que vous pensez que les enseignants trouvent que vous êtes des bons élèves ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Pourquoi ?

Lara : Ils nous le disent

Léane : Oui ils nous disent souvent enfin tout dépend quel prof mais ils nous le disent

Qu'est-ce qu'ils vous disent ?

Léane : Qu'on est sage à l'écoute qu'on est motivé oui ils sont contents de nous

Est-ce qu'obtenir des bons résultats scolaires est important pour vous ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Pourquoi ?

Léane : Pour prouver que ce n'est pas parce qu'on est CCC qu'on est nul et pour réussir dans notre profession enfin dans notre école

Et pour votre famille, enseignants, camarades ?

Lara : Oui

Léane : Non si on travaille c'est pour nous

Est-ce que pour vous les élèves de niveau A sont toutes et tous intelligents ?

Lara : Non

Léane : Non

Pourquoi ?

Lara : Pour moi les niveaux ce n'est pas que l'intelligence, c'est aussi le fait si tu obéis plus par exemple si on dit tu apprends ceci et ça tu vas obéir à ça donc pour moi les niveaux sont surtout au niveau de l'obéissance

Donc d'après toi les niveaux A obéiraient plus que les niveaux C ?

Lara : Oui après pas pour tout quoi

Qu'en penses-tu Léane ?

Léane : Moi je n'aurais pas expliqué comme ça

Tu aurais expliqué cela comment ? Est-ce que les niveaux A sont tous et toutes intelligents ?

Léane : Ben pas forcément c'est juste qu'ils ont plus de capacités que nous et qu'ils avancent plus vite que nous

A quelles capacités penses-tu ?

Léane : Je ne sais pas en faisant des exercices ils font les choses plus vite que nous

Pensez-vous que vous êtes meilleurs que les niveaux A dans certains domaines ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Dans lesquels par exemple ?

Lara : Ben si par exemple je suis très forte en culture générale et qu'un élève A pas du tout alors je suis plus forte en culture générale

Est-ce que les niveaux C sont aussi intelligents ?

Léane : Non

Lara : Si...si

Léane : Ça dépend

Ça dépend de quoi ?

Léane : Je ne sais pas comment expliquer

Est-ce que les niveaux C sont tous indisciplinés et pas intelligents ?

Léane : Non

Lara : Non

Pensez-vous qu'il y a des élèves intellectuels et manuels ou les deux ?

Lara : Il y a des élèves plus intellectuels d'autres plus manuels mais on a les deux en fait

Est-ce que les élèves réalisent forcément des études après l'école secondaires ?

Lara : Non

On peut faire quoi d'autre ?

Lara : On peut faire un apprentissage où c'est que tu es directement dans le métier

Pouvez-vous faire des études après l'école obligatoire ?

Lara : Tout dépend typiquement l'EMT faut passer les tests et après c'est dans une école où on fait des études le lycée on n'a pas accès

Léane : Non il faut avoir deux A

Est-ce que ça vous intéresserait de faire le lycée ?

Léane : Moi oui parce que si je n'ai pas d'apprentissage si je n'ai pas d'autres écoles le lycée serait l'option B

Lara : Le lycée nous laisse plus de temps pour réfléchir à un futur boulot

Avez-vous l'impression de ne pas avoir suffisamment de temps pour faire votre choix professionnel ?

Léane : Oui

Avec des passerelles, avez-vous l'opportunité d'aller au lycée ?

Lara : Si mais c'est long

Est-ce que les tests d'entrée sont accessibles pour vous ?

Lara : Un camarade a réalisé les tests d'entrée à l'EMT il est CB et dispositif ressource et il les a réussis. Après ce sont surtout des maths et il est B en maths et typiquement j'ai un ami qui est CCC et nous avons les deux réalisé les tests d'entrée et on n'a pas réussi

Pourquoi réaliser des études ?

Lara : C'est important déjà pour avoir quelque chose dans les mains, un diplôme ou une profession ou comme ça

Léane : De savoir de quoi parle ce métier

Et un apprentissage ?

Léane : Les mêmes raisons

Lara : Oui

Est-ce que les élèves qui ont beaucoup d'amis à l'école ont de meilleurs résultats scolaires ?

Lara : Pas forcément

Pourquoi ?

Lara : Je pense que si on a beaucoup d'amis bas ça ne va pas trop influencer en fait

Et toi Léane ?

Léane : Tout dépend

Tout dépend de quoi ?

Lara: Moi je dirais que ça dépend du caractère de la personne si elle préfère être seule ou entourée

Est-ce que les amis sont du même niveau scolaire ?

Léane : La plupart oui

Lara : Par exemple les AAA souvent savent plus de choses

C'est-à-dire ?

Lara : Si j'ai un problème avec une fiche de français eux ils savent en fait et peuvent m'aider

Est-ce que les amis aident à être performant à l'école ?

Lara : Le fait d'avoir des amis à l'école créer des liens

Est-ce que ça t'aide à travailler plus ?

Lara : Pas forcément

Ça te motive plus, ça t'influence plus ?

Lara : Pas forcément

Et toi Léane ?

Léane : A peu près la même chose que Lara

Est-ce que des élèves peuvent se sentir seul au sein de l'établissement, de l'école ?

Lara : Oui

A quels moments ?

Lara : Je connais un élève qui a problème de langage qui a du mal à s'exprimer et qui a du mal d'aller vers les autres

Léane : Il est tout le temps seul une fois je suis allé vers lui pour communiquer pour un peu m'approcher de lui mais rien

Est-ce que les amis peuvent modifier votre comportement à l'école ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Pourquoi ?

Lara : Je connais un élève qui était un bon élève mais maintenant il se fait souvent coller

Et tu penses que son comportement a changé à cause de ses fréquentations ?

Léane : Oui

Lara : Oui

Et pour vous ?

Lara : Oui moi je suis moins timide

Et toi Léane ?

Léane : Pour moi c'est difficile parce que d'un côté de mes parents c'est hyper compliqué et je suis renfermée sur moi alors qu'avec mes amis je suis autrement

Tu te sens mieux avec tes amis ?

Léane : Oui je me sens mieux avec

Retranscriptions des questionnaires :

1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B / C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.

Lara : Je pense qu'on devrait faire une différence entre les niveaux mais pas aussi grande, qu'on ne devrait pas favoriser les A, B au C et que certaines matières les A devraient aussi y avoir accès et vice versa qu'ils ne devraient pas nous enlever l'anglais car on va souvent au cours facultatif et du coup on a moins de temps pour réviser ou juste vivre du style sortir entre potes et autres.

Léane : Qu'en C on avance à notre rythme, mais qu'à cause de ces niveaux on ne peut pas faire certaines écoles ou études. Et si tu es C, pour certaines personnes tu es nul, que tu n'es pas intelligent, que les B ou les A sont plus intelligents, qu'ils ont plus de capacité. Je pense que pour le collège c'est

bien d'avoir des niveaux mais pour la suite, c'est compliqué, je ne comprends pas pourquoi on doit se baser sur nos niveaux ! Ce n'est pas ça qui nous décrit.

2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?

Lara : On a moins de chance en C pour un futur travail ou autre, on a aussi sûrement plus de pression scolaire et sociale, comme on est C certains élèves se croient supérieurs alors que ce n'est pas le cas, on va aussi sûrement plus se remettre en cause que les autres et souvent tout le monde pense qu'on ne révise pas c'est pour ça qu'on est C alors que pas du tout.

Léane : On a moins d'opportunités pour les écoles, et juste parce que tu es C, tu dois faire des tests d'entrée, tu dois avoir 5.5 dans ton bulletin les deux semestres, les A (B) n'ont pas besoin de faire ça (tout dépend où ils vont). Ils ont aussi plus de portes (Lycée, Ecole de culture générale, stage, apprentissage, Hautes Ecoles, Ecole de commerce, etc.) que nous on a limite l'école de culture générale et de commerce et sinon apprentissage et tout dépend où tu vas faire ton apprentissage ils ne te prennent pas juste parce que tu es en C et que tu as 4.5 dans le bulletin que si un B a les mêmes notes ils le prendraient.

Annexe 7 : Niveau BBB – 2 élèves

Êtes-vous satisfaits d'être en niveau BBB ?

Marin : Oui

Vivien Oui

Pourquoi ?

Vivien : Moi je trouve c'est entre A et entre C du coup pour moi c'est un bon niveau quand même

Marin : Je pense la même chose mais oui c'est entre les deux

Qu'est-ce qui vous déplaît dans ces différents niveaux ?

Marin : Moi je pense que c'est bien

Pourquoi ?

Marin : Parce qu'il y a moins de gens dans les classes et ça catégorise un peu mais je ne sais pas comment expliquer

Vivien : Moi je trouve que d'un côté c'est bien parce qu'on peut avancer au même rythme les A avancent plus vite que les B et les B plus vite que les C et d'un côté c'est moins bien parce que pour un CCC qui sort de l'école il a moins de chance de trouver une place qu'un AAA ou un BBB qui sont pris avant normalement

Est-ce que les niveaux vous motivent ?

Vivien : Pas forcément

Est-ce que certaines mesures peuvent vous aider comme par exemple les devoirs surveillés, participez-vous aux devoirs surveillés ?

Vivien : Non

Marin : Non

Pourquoi ?

Vivien : Moi je trouve ça moins bien parce que oui c'est mieux de travailler de chez soi je trouve tu rentres chez toi tu as le temps tu prends le goûter et après tu commences tes devoirs si tu n'as pas envie de les faire tout de suite alors tu peux les faire quand tu veux

Marin : Les devoirs surveillés tu dois rester à l'école et c'est dans le même cadre que l'école et tu es avec tes camarades mais oui c'est mieux de faire ses devoirs à la maison parce que tu prends plus de temps

Est-ce que les devoirs vous aident ?

Vivien : Moi pas trop je ne sais pas je trouve les devoirs ça ne nous aide pas plus que ça c'est à l'école ce que disent les profs ça aide plus que les devoirs

Marin : Je suis du même avis les profs aident plus que les devoirs mais je pense ça aident tu es peut-être obligé de moins répéter les contrôles

Est-ce que vous en avez beaucoup ?

Vivien : Ça dépend des branches et des fois c'est des devoirs qu'on n'a pas fini à l'école des exercices du coup c'est en devoirs après dans quelques branches il y a quand même des devoirs mais ce n'est pas énorme

Dans quelles branches ?

Vivien : En maths et en français

Sentez-vous submergé dans le travail scolaire ?

Marin : Non

Vivien : Non

Est-ce que les enseignant.e.s vous aident en milieu scolaire ?

Vivien : Oui ça dépend aussi des profs mais la plupart oui

Marin : Ça dépend des profs

Si on vous proposait de changer de niveaux, accepteriez-vous ?

Marin : Non parce que je me sens bien dans ce niveau au niveau des devoirs et des contrôles mais je ne me vois pas monter pour que ce soit entre guillemets plus dur

Vivien : Moi je trouve que ça peut être bien d'avoir un ou deux A après tu as aussi plus de choix par exemple avec des A tu peux aller au lycée ou faire d'autres choses

As-tu essayé d'atteindre ces deux A ?

Vivien : Oui au début je voulais essayer mais après j'ai lâché parce que faut vraiment bosser si tu fais un mauvais résultat à un contrôle c'est fini

Et toi Marin ?

Marin : En 9^{ème} j'ai voulu essayer mais non je n'avais pas plus envie que ça et du coup je n'ai pas fait

Est-ce que ça vous aurait plu d'être en C ?

Vivien : Oui ça me dérangerait

Marin : Ça m'aurait dérangé

Pourquoi ?

Marin : Parce que c'est plus difficile après de trouver une place

Vivien : Oui c'est la même chose pour moi

Pensez-vous avoir les capacités scolaires de monter en A ?

Vivien : Je pense que si je mets vraiment à bosser c'est possible mais après je ne sais pas quand j'y serai si j'avais la motivation de bosser et si je redescendrais en niveau B

Connaissez-vous des camarades qui sont montés et qui sont redescendus ?

Vivien : Non

Marin : Non

Comment réagissez-vous lorsque vous recevez une mauvaise note ?

Marin : Quand tu te dis que tu as fait une bonne note un 4.5 ou un 5 et que tu reçois une mauvaise note tu es un peu déçu

Vivien : Moi ça me déçoit parce que d'un côté ça me baisse la moyenne mais c'est surtout dire aux parents que j'ai fait une mauvaise note ça va être compliqué

Tes parents ne sont pas contents quand tu reçois une mauvaise note ?

Vivien : Non ils ne sont pas très contents mais c'est juste mais ils me disent que je redescends ma moyenne pour rien alors que je peux faire mieux

Marin : Oui c'est la même chose pour moi

Et qu'en pense vos camarades lorsque vous recevez une mauvaise note ?

Vivien : Plutôt j'en rigole

Marin : Moi aussi

Vivien. De toute façon c'est fait c'est fait

Est-ce que c'est plus grave dans certaines disciplines ?

Vivien : Dans une discipline secondaire c'est moins grave qu'en français, maths et allemand

Pourquoi ?

Vivien : Parce que c'est tes niveaux tu peux descendre tandis qu'en option par exemple si tu es BBB tu peux choisir l'italien et tu ne peux pas descendre de niveau en italien

Ressentez-vous de la pression ?

Marin : Moi je ne trouve pas

Vivien : Non

Est-ce que vos enseignant.e.s pensent que vous êtes des bons élèves ?

Vivien : Ça dépend ça

Marin : Ça dépend des enseignants

Ça dépend de quoi ?

Vivien : Ça dépend des branches parce que dans une branche tu es peut-être plus appliqué que dans une autre et du coup l'enseignant de cette branche il va dire que tu es bon élève dans une branche tu es moins et que tu travailles moins il va peut-être dire que tu es un moins bon élève

Obtenir des bons résultats, est-ce important pour vous ?

Vivien : Oui

Pourquoi ?

Vivien : Je ne sais pas ça fait plaisir de d'avoir des bonnes notes et puis je trouve c'est aussi bien pour plus tard pour un apprentissage

Marin : Il a raison je trouve c'est bien de faire des bonnes notes ça remonte tes moyennes et ça redonne un peu confiance en toi

Et pour vos parents ?

Marin : Oui c'est important

Vivien : Oui

Est-ce grave d'obtenir de mauvais résultat ?

Marin : Ça dépend du résultat

Est-ce que pour vous les A sont tous et toutes intelligent.e.s ?

Vivien : Non ça je trouve que ça ne veut rien dire un A peut être fort à l'école mais en-dehors par exemple dans un autre domaine dans une autre profession il peut être moins fort qu'un CCC ou qu'un BBB

Marin : Je suis d'accord avec ça

Sentez-vous intelligent ?

Vivien : Ça dépend

Dans quel domaine sentez-vous intelligent ?

Marin : Je ne sais pas tout dépend ce que vous voulez dire par intelligent

Alors dit autrement, pour vous est-ce que tout le monde est intelligent ?

Vivien : Oui

Marin : oui

Est-ce que les niveaux C sont intelligents ?

Vivien. Oui

Marin : Oui

Est-ce que les niveaux C peuvent être critiqués et moqués ?

Marin : Oui c'est possible

Vivien : Oui

Marin : Je trouve débile ça les dénigre

Vivien : Il y a des personnes qui n'étaient pas fortes à l'école et qui gèrent des entreprises et gagnent des millions du coup ça ne veut rien dire

Est-ce qu'il y a des élèves intellectuels et d'autres manuels ?

Vivien : Oui

Marin : Oui

Quels élèves seraient plutôt manuels et quels élèves seraient plutôt intellectuels ?

Marin : Ça dépend mais les niveaux C option 4 ont les activités créatrices textiles et activités créatrices manuelles et par exemple les autres options n'ont pas ça du coup ils sont peut-être plus manuels que nous

Et vous ?

Vivien : Les deux

Marin : Plus intellectuel que manuel mais je suis quand même les deux

Est-ce que les élèves font des études après leur scolarité ?

Vivien : Non

Pourquoi ?

Vivien : Parce que certains se disent que c'est trop long et ils ne se voient pas faire des études encore plus longtemps

Marin : Certains élèves se disent qu'ils ont fait le collège et que c'est le moment pour partir en apprentissage et il y a d'autres élèves qui se disent qu'ils veulent continuer les études et qu'ils gagneront un salaire plus tard

Est-ce que les élèves qui ont beaucoup d'amis au sein du collège ont des meilleurs résultats scolaires ?

Vivien : Ça aussi je trouve que ça dépend d'un côté un élève qui va être plus seul il va peut-être être moins motivé parce qu'il n'aura pas quelqu'un pour le pousser ou quand il y aura des exercices il sera souvent tout seul et d'un autre côté les élèves qui ont beaucoup d'amis et tout ils vont plus rigoler que travailler

Marin : Peut-être que les élèves qui sont entre guillemets moins intégrés ils sont peut-être plus dans leur coin ils font peut-être plus les exercices ils écoutent peut-être plus que les autres qui ont entre guillemets plus d'amis et qui sont plus intégrés

Est-ce que vous pensez que ceux qui ont moins d'amis ont de moins bons résultats scolaires ?

Vivien : Non

Est-ce que les amitiés se font exclusivement entre des élèves du même niveau scolaire ?

Vivien : Je pense quand tu finis l'école primaire tu te sépares forcément de tes bons potes de l'école primaire et du coup je pense tu veux quand même rester vers eux et ils ne sont pas forcément dans la même option en 9^{ème} tu as la musique le dessin avec tous les niveaux mélangés du coup je pense que tu formes des liens et que ça ne veut rien dire j'ai presque plus d'amis en AAA qu'en BBB

Marin : Je suis d'accord avec ce qu'il dit, tes amis en primaire ils ne sont peut-être même plus dans le même collège que toi et tu t'en fiches qu'il soit BBB AAA ou CCC tu formes des liens avec les personnes avec qui tu es et peut-être tu ne sais même pas son niveau et tu crées des liens avec lui

Est-ce que les leçons hétérogènes sont intéressantes ?

Vivien : J'aimerais bien avoir aussi parce que tu as vraiment des bons amis en niveau au-dessus tu as aussi envie d'avoir des cours avec eux et par exemple l'histoire ça ne veut rien dire parce qu'un CCC peut être aussi fort en histoire qu'un AAA

Est-ce que des camarades peuvent vous aider à être plus performant dans votre travail scolaire ?

Vivien : Oui je pense

Est-ce que vous connaissez des élèves esseulés ?

Vivien : Oui

A quels moments ?

Marin : Ça dépend certains élèves sont seuls en classe mais en groupe à la récréation et parfois c'est l'inverse

Est-ce que vous pouvez être influencé par un camarade ?

Marin : Des fois oui mais on essaye quand même d'être correct avec les enseignants en tout cas les respecter mais avec les élèves un peu moins.

Retranscriptions des questionnaires :

- 1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B / C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.**

Marin : Personnellement je trouve que ça dépend des personnes. Il y a des élèves qui sont contents d'être dans leur niveau et d'autres élèves qui voudraient monter ou descendre mais ne peuvent pas. Je trouve que les niveaux sont bien équilibrés par rapport aux capacités mais parfois c'est plus facile ou difficile.

Vivien : D'un côté c'est bien parce qu'on avance au même rythme mais d'un autre côté je pense que ça motive moins d'être C ou B que A

2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?

Marin : Je suis BBB option 3 et j'ai trouvé ma place en école et je n'ai pas eu de difficultés mais peut-être que des niveaux C auront plus de mal à trouver une place mais maintenant on peut être CCC et finir chirurgien ça ne veut rien dire donc personnellement je trouve que l'attribution est juste mais peut-être que des fois c'est faussé.

Vivien : Les niveaux C je trouve que ce n'est pas bien pour eux en sortant de l'école parce que les patrons des entreprises la plupart du temps privilégient les A ensuite les B après les C. Alors qu'un C peut être plus à l'aise qu'un A dans son domaine choisi.

Annexe 8 : Niveau BBB – 4 élèves

Etes-vous satisfaits d'être en niveau B ?

Réponse unanime : Oui

Qu'est-ce qui vous plaît dans ce niveau ?

Géraldine : Souvent quand on dit qu'on est en niveau B les gens disent que c'est entre deux du coup c'est celui du milieu entre le A et le C du coup ça va ce n'est pas mal et ce n'est pas non plus catastrophique et je trouve que c'est quand même des assez bons niveaux parce qu'on est quand même bien suivi donc je trouve ce n'est pas mal

Emilie : Et puis les branches elles sont mieux genre l'italien je préfère faire de l'italien que des maths appliquées ou des TP de bio ça à l'air beaucoup plus compliqué

Et qu'est-ce qui vous déplaît ?

Jeanne : Il y a des fois des profs qui nous prennent plutôt pour des A que des B ils donnent des fois trop de contrôles en une semaine et on n'est pas des niveaux A on ne sait pas tout forcément

Valérie : Par exemple en allemand on a peu près le même programme que les A en allemand même parfois eux c'est plus facile que nous

Qu'est-ce qui vous plaît ou qu'est-ce qui vous déplaît dans la différenciation des niveaux ?

Valérie : C'est bien parce que par exemple les A qui sont un peu plus forts que nous on va dire ils sont ensemble du coup ils peuvent apprendre à leur rythme comme si un B allait en C et peut-être c'est trop facile pour lui du coup c'est bien qu'il y ait des niveaux et que ce soit adapté

Jeanne : Je pense pareil c'est mieux de mettre des gens qui sont plus forts par exemple en maths en A et nous en B on est moins forts et on a moins de facilité

Géraldine : Aussi vu qu'on est en B, on a plus je trouve les profs enfin ça dépend lesquels mais beaucoup regardent le travail qu'ils nous font faire et du coup ils facilitent le travail par rapport aux A et je pense qu'ils facilitent encore plus pour les C mais ça je ne sais pas les A c'est quand même plus dur que nous et nous ce qui est bien c'est que c'est un peu plus facile et on est un peu plus suivi je pense et aidé

Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous déplaît ?

Jeanne : Ne pas être avec le reste de la classe tu n'es pas forcément avec toute la classe du coup

Est-ce que vous apprécierez d'avoir davantage de cours hétérogènes ?

Géraldine : Ça dépend parce que je trouve qu'en 9^{ème} vu qu'on était tous ensemble par exemple en géo nous on comprenait moins du coup on faisait des mauvaises notes et eux avaient toujours des bonnes notes et ça aussi c'était un peu décevant parce qu'eux ils en ont fait quand même beaucoup et nous on était là avec nos mauvaises notes du coup

Est-ce que c'est que les A qui comprennent tout ?

Géraldine : Non je parle de l'ensemble de la classe

Est-ce qu'on vous aidait avec des évaluations ou des devoirs plus faciles ?

Valérie : Non par exemple en sciences il adaptait tout au niveau des options 2 au lieu de faire en plein milieu des niveaux du coup pour nous c'était plus dur et le barème il était plus sévère que pour les options 3

Est-ce que vous profitez des aides de l'école ?

Jeanne : J'ai fait les devoirs surveillés

Et puis ?

Jeanne : Le prof n'aidait pas plus que ça tu te débrouillais et si tu avais une question avec lui c'était un peu compliqué

Les autres, pourquoi n'avez-vous pas fait appel à cela ?

Géraldine : L'appui ce n'est pas forcément pour les B on n'a pas forcément le droit enfin je ne sais pas si on demande mais ce n'est pas souvent proposé parce que souvent l'appui est proposé aux élèves qui manquent beaucoup de cours par exemple les Sport-Art-Etude (SAE) ou les élèves qui sont passés à un niveau supérieur donc de C à B ou de B à A donc les cours d'appui sont surtout proposés aux élèves qui doivent rattraper des cours du coup ça ne nous a pas été forcément proposé et puis les devoirs surveillés j'ai le temps de faire mes devoirs à la maison du coup je n'ai pas forcément besoin de rester à l'école longtemps pour faire mes devoirs

Avez-vous l'impression que les devoirs vous aident à mieux comprendre, à être plus performants, etc. ?

Jeanne : Non ils donnent des devoirs qu'ont rien avoir je trouve ils donnent seulement des devoirs quand on a vacances juste pour nous donner des devoirs quoi et ça n'aide pas forcément je trouve certains profs ne nous en donnent jamais ça dépend du prof

Géraldine : Moi je pars du principe que s'ils nous donnent des devoirs c'est en rapport avec le contrôle qu'on a deux jours après ou des trucs comme ça et là souvent ça n'a rien avoir avec du coup moi j'aime bien comme ils font quand même parce qu'ils nous ne donnent pas de devoirs si ce n'est deux ou trois en peu de temps mais je trouve qu'on n'a pas beaucoup de devoirs et du coup on a beaucoup de contrôles qu'on répète du coup c'est comme un peu des devoirs

Sentez-vous submergé par les tâches scolaires à domicile ?

Jeanne : Ça dépend pour certains contrôles plus de temps que pour d'autres

Géraldine : Juste peut-être un peu les contrôles mais les devoirs non les contrôles des fois on en a quand même souvent ou alors des fois on en a plusieurs le même jour donc ce n'est peut-être pas beaucoup d'avoir deux contrôles le même jour mais quand c'est des contrôles où il faut quand même bien se concentrer c'est un peu compliqué parfois

Voyez-vous des différences entre certaines périodes ?

Jeanne : Oui à la fin de l'année ou avant les vacances comme ça

Avez-vous l'impression que les enseignant.e.s vous aident ?

Valérie : Ça dépend lesquels

Géraldine : Ça dépend les profs

Emilie : Certains on ne peut pas trop poser de questions parce que sinon ils s'énervent

Géraldine : Ou parfois ils ne répondent même pas comme ce matin, l'enseignant est passé à côté de moi et m'a demandé si je comprenais j'ai répondu que non et il est parti

Si on vous proposait de changer de niveau, accepteriez-vous d'aller en niveau A ou en niveau C ?

Emilie : J'ai été en niveau A une année et je n'avais aucune note en-dessus de la moyenne, j'avais du mal à suivre ça ne servait à rien que je reste en A du coup vu que je ne comprenais rien et j'ai préféré venir en B

Valérie : J'ai été un an et demi en A et c'était limite d'avoir la moyenne du coup j'ai préféré descendre et c'est plus adapté en fait

Avez-vous essayé d'atteindre à nouveau le niveau A ?

Emilie : Non

Valérie : Non

Les autres, avez-vous essayé de monter ?

Géraldine : Non parce que je me disais toujours que je préfère être en B et avoir des bonnes moyennes plutôt qu'être en A et avoir tout juste la moyenne ou même être en-dessous donc moi je préfère être au niveau qui me correspond et je n'ai pas envie d'être C et faire des bonnes notes tout le temps et avoir des bonnes moyennes je préfère être au niveau adapté

Pensez-vous avoir les capacités scolaires pour être au niveau supérieur ?

Non unanime

Jeanne : Quand les A nous montrent ce qu'ils font franchement je préfère être en B enfin ça à l'air compliqué ce qu'ils apprennent

Emilie : Ils avancent hyper vite du coup même si on monte on aura du mal à suivre parce qu'on aura déjà trop de retard

Comment réagissez-vous lorsque vous recevez une mauvaise note ?

Géraldine : Moi personnellement quand je reçois une mauvaise note ça dépend si j'ai répété vraiment beaucoup et que j'ai compris le thème aussi je vais être déçue mais si je n'ai pas beaucoup répété je me dis que c'est de ma faute et que je peux m'en prendre qu'à moi-même. Je ne vais dire grand-chose

Emilie : Ça dépend de la branche aussi si c'est une branche principale ou pas

Pourquoi ?

Emilie : Parce que pour les apprentissages c'est surtout cela qu'ils regardent et pas forcément les branches d'option

Comment réagissent votre entourage (parents, camarade, enseignant.e.s) ?

Jeanne : Personnellement mes parents ne sont pas hyper contents quand je ramène un 2 ou un 3 ça doit être un peu en-dessus de 4

Emilie : Pareil

Valérie : Pareil

Géraldine : Moi aussi pareil

Ressentez-vous de la pression sur vos épaules ?

Géraldine : Oui

Jeanne : Oui

Qui ?

Jeanne : Je pense nos parents

Géraldine : Nous-mêmes je pense de se dire : « ah ben ça c'est un contrôle j'ai bien compris il faut que je fasse une bonne note » ça c'est une pression qu'on se met mais après voilà ce n'est pas non plus un truc nous fait stresser plus que ça c'est plus un objectif.

D'après vous, est-ce que vos enseignant.e.s pensent que vous êtes de bons élèves ?

Géraldine : Ça dépend lesquels mais il y en a qui nous disent souvent après le cours : « ah ben vous avez bien travaillé aujourd'hui je suis content » et il y en a qui disent : « ouais vous êtes la pire classe et des trucs comme ça alors voilà vous êtes la pire classe que j'ai eu »

Jeanne : Il y a en a même quand on rentre dans la classe c'est limite il veut nous renvoyer de la classe

Pourquoi ?

Jeanne : Il ne nous aime pas, il n'aime pas du tout notre classe et du coup à chaque fois qu'on rentre je ne sais pas il trouve des trucs négatifs il faut tout le temps qu'il nous reproche des trucs pendant les cours alors qu'on ne parle pas

Qu'est-ce que vous pensez de ça vous ?

Géraldine : Ben suivant les profs qui nous le disent enfin ouais des profs qui nous disent des choses comme ça ben ça peut quand même être touchant parce que des fois c'est vraiment des trucs pas cool et on se dit : « comment tu peux être prof et dire ça à tes élèves » enfin ouais voilà des fois c'est touchant mais après des fois avec le temps on prend l'habitude et maintenant ça nous passe au-dessus mais au début c'est vrai que c'était quand même un peu dur quand on nous disait des trucs comme ça parce qu'on était ouais un peu choqué mais maintenant on sait comment ils sont on ne s'en rend même plus compte

Les autres ?

Valérie : Je pense la même chose

Emilie : Pareil pour moi

Ça vous fait quoi lorsque vous recevez des bons résultats ?

Jeanne : Ben ça nous fait plaisir

Est-ce que ça peut faire plaisir à d'autres personnes également ?

Géraldine : A nos parents et à nos profs aussi des fois quand ils nous donnent des bonnes notes ils nous disent : « c'est bien » ils mettent même dans le carnet des fois « bon travail » ou sur le contrôle « bravo » et ça ça fait plaisir et pis du coup vu qu'on a des bonnes notes ben on a envie encore d'apprendre plus et du coup ben ouais c'est cool

Pensez-vous que les niveaux A sont toutes et tous intelligent.e.s ?

Jeanne : Ça dépend des branches. Ils sont assez bon en maths enfin ils sont assez bons partout en fait

Emilie : Ben en vrai ça dépend genre il y a en a ce n'est pas qu'ils sont plus intelligents c'est qu'ils apprennent plus pis ouais voilà quoi

Du coup il y a certain A qui seraient moins intelligent que d'autres A et que vous ?

Jeanne : Moins de facilité à apprendre pour certains A et pour d'autres plus de facilité. Il y a certains qui passent dix minutes à apprendre un voc et ils le savent bien alors qu'un autre passera une demi-heure et pis heu...

Pour vous c'est quoi être intelligent ?

Géraldine : Moi je pense qu'enfin il n'y a pas enfin si quand même mais je pense qu'on est à peu près tous intelligent on va dire ça comme ça mais après comme cela a été dit il y en a qui ont peu de facilité dans certaines branches que dans d'autres comme par exemple ben nous en géo peut-être qu'il y en a un dans la classe qui est super fort pis il y en a en géo dans la classe des qui ne savent rien pis pourtant ben ça ne change rien donc moi je pense que chacun à ses qualités et puis voilà

Est-ce que les niveaux C sont intelligent.e.s ?

Emilie : Oui

Jeanne : Oui

Géraldine : Oui je pense

Pourquoi ?

Jeanne : C'est juste qu'eux ont beaucoup moins de facilité à apprendre

Géraldine : On se dit souvent : « ah ils sont C ils sont cons » mais non mais c'est juste que peut-être ils ont plus de difficultés à apprendre ou à retenir les choses et pis ben c'est pour ça du coup qu'ils sont en C mais ce n'est pas une question d'intelligence je pense

Est-ce que vous pensez qu'il y a des élèves manuels et d'autres intellectuels ? Par exemple, un C serait manuel et un A intellectuel.

Géraldine : Non je pense qu'il peut y avoir des A manuels et des B intellectuels et vice versa

Est-ce que les élèves réalisent forcément des études après l'école obligatoire ?

Valérie : Non il y a aussi des apprentissages par exemple

Pourquoi se diriger vers les études ?

Jeanne : Pour avoir des bons métiers

Valérie : Si tu veux aller à l'université il faut faire une école car tu ne peux pas passer par un apprentissage pour aller dans une université

Qu'est-ce qu'un bon métier d'après vous ?

Jeanne : Je dirais avocat

Comment définir un bon métier ?

Emilie : Ben tu gagnes bien ta vie

Est-ce que les niveaux B et C peuvent également faire des études ?

Jeanne : Oui si tu travailles

Géraldine : Oui par exemple l'école de culture générale qui peut nous ouvrir les portes de l'université

Valérie : Moi par exemple je n'ai pas le niveau pour faire le lycée du coup je fais l'école de commerce et après vu que je fais une maturité intégrée je peux partir à l'université

Géraldine : Je pense qu'on peut tous arriver à la bonne place juste par des chemins différents par exemple ceux qui ont plus de facilités comme les A ils prennent le chemin le plus rapide le lycée et après l'université je pense pis ben le C ils doivent passer par plus d'endroits mais on peut tous arriver à la même place il faut juste du temps et pis voilà

Est-ce que les élèves qui ont plus d'amis.e.s dans le collège ont de meilleurs résultats scolaires d'après vous ?

Valérie : En fait ça dépend ce n'est pas les amis qui aident à avoir des bonnes notes ou bien des choses comme ça

Jeanne : Peut-être quand tu es tout seul tout ça enfin je ne sais pas moi ça ne me motiverait pas à travailler

Est-ce qu'ils peuvent avoir un impact négatif aussi ?

Géraldine : Oui je pense

Pourquoi ?

Géraldine : Ben par exemple s'il y a un cours qui nous intéresse pour le contrôle et puis qu'on est à côté d'un camarade et qu'on fait que de discuter ben on ne va pas écouter le cours et pis du coup ça peut avoir un impact sur la note ben si c'est en continu ben peut-être sur la moyenne même et pis si on fait des bonnes notes ben nos copains sont contents pour nous ils nous félicitent ben ça peut aussi nous pousser encore plus à travailler

Est-ce que vos amis du collège sont du même niveau que vous ?

Jeanne : Plutôt oui je dirais

Emilie : Surtout avec les B on est tout le temps avec eux

Géraldine : On tisse plus de liens on va dire avec les B du coup comme on est tout le temps ensemble donc voilà mais après on a quand même des personnes en A et en C ça c'est clair mais avec des liens un peu moins forts

Y a-t-il des élèves qui sont parfois seuls à l'école ?

Oui unanime

A quels moments ?

Géraldine : A la récré

Jeanne : Ou à midi

Emilie : Même en classe genre des fois ben il ne parle pas

Géraldine : Mais après je ne dis pas que c'est forcément de sa faute mais ce que je veux dire c'est que la personne ne fait pas grand-chose aussi pour s'intégrer parce qu'elle ne parle à personne ou quand on lui pose des questions du coup elle répond mais c'est sans plus donc du coup des fois ça met aussi un peu mal à l'aise aussi quand tu lui poses des questions et qu'elle te répond tout juste tu n'as pas forcément l'envie de rester avec elle tandis que si c'est une personne qui te parle et que tu vois qu'elle a envie de s'intégrer ben là tu vas plus aller ça dépend aussi de la personne

Est-ce que le fait d'être seul peut modifier leur travail scolaire ?

Géraldine : Je ne sais pas si cela impacte énormément

Jeanne : La personne à laquelle on pense fait quand même des bonnes notes

Géraldine : Après en tout cas moi je ne mélange pas l'école avec mes amis du coup moi c'est deux sujets différents donc voilà je ne sais pas elle si elle est comme ça

Retranscriptions des questionnaires :

1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B / C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.

Valérie : Je trouve que c'est bien qu'il y ait des niveaux parce que les A ont plus de facilités à retenir et tout alors que peut-être que certains C ont moins de capacités à retenir plus vite. Les A, ou plutôt certains, croient qu'ils sont plus intelligents que les B ou les C et donc ça peut blesser certaines personnes. Au fond on est presque tous pareils c'est juste que certaines personnes ont plus de facilités que d'autres.

Emilie : C'est bien car ça avance à notre niveau mais nous ne sommes pas forcément avec le reste de la classe (A et C). Et aussi je trouve ça dommage que nous ne puissions pas faire le lycée par exemple si on n'est pas A avec des bonnes notes et du coup nous sommes obligés de passer par une autre école pour faire des hautes études et cela prend plus de temps que si on avait pu passer directement au lycée.

Jeanne : Je trouve que c'est bien parce que comme je l'ai dit certaines personnes ont plus de facilités à apprendre et d'autres moins donc ces personnes qui ont moins de facilités peuvent ralentir ceux qui en ont plus ça peut être ennuyant pour eux.

Géraldine : Je pense que chacun est dans un niveau qui lui correspond car sinon il serait déjà monté ou descendu. Ce sont tous de bons niveaux.

2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?

Valérie : Il n'y a pas vraiment d'impacts car je trouve que c'est un bon système d'avoir les niveaux A, B, C et ça motive plus quand on est avec les personnes qui sont du même niveau que nous. Car si une personne de niveau B se trouve en niveau A et reçoit que des mauvaises notes alors que ses camarades des bonnes ça peut décourager.

Emilie : Ben je pense que si on est niveau B et C on nous sous-estime par rapport aux niveaux A car ils pensent que les A sont hyper intelligents alors que pas forcément certains ont juste plus de facilités à

retenir Les choses et les apprendre. Pareil pour le comportement ils pensent qu'on est plus agités ou moins attentifs alors que pas forcément.

Jeanne : Par exemple, les niveaux C sont souvent traités comme bêtes, incapables alors que non tout le monde est intelligent et les B je trouve qu'on ne dit rien sur nous enfin qu'on est neutre pas bête ni très intelligent mais qu'on est moyen et les niveaux A on dit souvent qu'ils sont très intelligents et que c'est les meilleurs dans tout je trouve ça pas hyper gentil par rapport aux autres niveaux.

Géraldine : Pour le lycée par exemple il faut avoir des bonnes moyennes, et être AAA. Je trouve que les C sont beaucoup plus des perturbateurs en classe, il se disent qu'avec leurs moyennes et niveaux ils auront moins de chances d'avoir un bon travail du coup ils s'intéressent beaucoup moins aux cours que des A qui veulent à tout prix aller loin.

Annexe 9 : Niveau CCC – 1 élève

Es-tu satisfaite d'être en niveau CCC ?

Jacqueline : Pas vraiment parce que je sais que j'ai les capacités mais il y a toujours un truc qui ne joue pas pour monter et du coup ça ne joue pas enfin ça ne fonctionne pas comme ça et j'étais sensée être BBB d'après mes profs primaires et je suis CCC parce que je suis dyslexique et on m'a refusé en BBB parce que c'est soi-disant plus bénéfique de monter que de descendre

Tu as donc essayé de monter d'un niveau ?

Oui mais chaque fois genre les trois quatre dernières notes j'avais 4.5 et pis ça redescendait tout pis je n'avais pas mon 5

Est-ce que cela t'a motivé à travailler ?

Oui oui ben oui, j'ai été longtemps motivé bon là à cause du confinement j'ai pris un mauvais rythme et du coup je bosse un peu moins qu'au début de la 10^{ème} mais autrement j'essaye de reprendre un bon rythme ben les résultats suivent je remarque bien quand je travaille ou quand je ne travaille pas ben j'ai des meilleures notes.

Qu'est-ce qui te plaît dans la différenciation des niveaux ?

Oui c'est bien parce que au moins on avance un rythme certain où c'est qu'on comprend les profs sont bien là pour nous écouter même si ce n'est pas forcément par rapport au collègue si on a un problème on peut leur parler 5 minutes et pis euh ils sont à l'écoute et pis euh on se fait des potes facilement parce qu'on est tous dans une galère certaine par ici et pis ben c'est plus drôle bon mise à part qu'il y a toujours des chiants qui font n'importe quoi

Est-ce que tu participes ou est-ce que tu as déjà participé à des devoirs surveillés ?

Euh non je n'ai pas fait les devoirs surveillés depuis que je suis au collège

Pourquoi ?

Ben parce que je n'ai pas de problème de faire mes devoirs à la maison mes parents sont là et ils arrivent et j'ai toujours ma mère ou mon père qui sont à la maison donc ils ont dit qu'il n'y avait pas besoin mais je fais des cours facultatifs en-dehors quand même

D'accord, tu fais quoi comme cours facultatif ?

Le cours fac théâtre et le cours fac basket

D'accord ok, est-ce que tu as eu ou pris des cours d'appui ?

J'ai eu des cours d'appui à l'intérieur du collège par des profs d'appui euh on m'a longtemps gardé en 9^{ème} parce que ben le prof refusait de me lâcher genre il me disait fréquemment qu'il avait besoin de mon aide sauf que genre on ne faisait jamais rien qui m'était utile en 10^{ème} ça a changé je n'ai plus eu besoin enfin si j'avais encore un prof d'appui mais c'était plus vaste je pouvais vraiment proposer ce que je voulais faire et pis ben cette année euh mon prof d'appui m'a dit que j'avais les capacités pour me débrouiller toute seule du coup je pense qu'en quatre ou cinq leçons ça a été réglé fini et aurevoir donc on ne se voit plus du coup là

Ton cours d'appui était une aide générale et non pas une discipline en particulier ?

Oui c'était des branches dans lesquelles j'ai des difficultés c'est surtout en français et en allemand que j'avais des difficultés donc il m'a aidé là

Est-ce que les devoirs t'aident ?

Alors euh non pas spécialement parce que déjà on n'en a pas beaucoup en option 4 genre on ne nous donne presque rien pis mon carnet à part les contrôles il est vide genre cette semaine à part trois exercices de français je n'ai rien eu ça m'aide à comprendre oui quand je prends le temps de faire des petites notes ou comme ça à côté quand je les fais autrement non ça ne m'aide pas spécifiquement parce qu'on voit toutes les théories en cours du coup euh

Est-ce que tu as l'impression de consacrer beaucoup de temps pour réaliser ton travail scolaire ?

Le mercredi après-midi j'ai le théâtre donc c'est un peu scolaire autrement oui je pense que quand je rentre je fais une heure à une heure et demie avec ma mère donc à quatre cinq heures je commence mes devoirs mes répétitions pis à six sept heures je mange et je continue encore après jusqu'à neuf heures donc ouais je prends quand même pas mal de temps mais dedans je suis distraite un peu parce que j'ai un trouble de l'attention mais autrement je suis longtemps dessus et pis ça me fatigue rapidement du coup voilà

Du coup est-ce que tes parents t'aident beaucoup ?

Ben ouais je me débrouille toute seule de base mais quand je ne comprends pas une question ou un exercice ou comment faire ben ils m'expliquent

Est-ce que tu te sens parfois submergé par le travail scolaire à la maison ?

Non jamais j'en ai du travail oui ben je le sais il faut travailler pour réussir mais autrement non je n'en ai pas spécifiquement beaucoup je travaille longtemps mais c'est surtout parce qu'il faut apprendre et que je mets plus de temps que les autres

Est-ce que tes enseignants t'aident dans ta compréhension ?

Ah oui ils m'aident parce qu'ils m'expliquent plusieurs fois les exercices quand je n'ai pas compris ils prennent le temps mais autrement ils ne sont pas spécialement encourageants quand tu veux monter d'un niveau ils disent : « ouais tu n'as pas les capacités tu travailles déjà beaucoup ici tu vas travailler encore plus en B par exemple tu n'y arriverais pas » ça m'est déjà arrivé qu'on me dise ça j'ai une autre amie à qui on lui a dit aussi pis voilà

Est-ce que cela impacte du coup ta motivation ?

Oui tu n'as plus envie de travailler quand tu entends ça tu te dis « ça ne sert à rien tout ce que j'ai fait et pis laisse tomber »

Si on te proposait de changer de niveau, tu serais d'accord ?

Peut-être français B maths B peut-être je ne sais pas encore et ben allemand je ne pige rien du tout

Du coup, tu as essayé pendant trois ans de monter de niveau ?

Ben du coup en 10^{ème} j'aurais vraiment aimé mais on a arrêté de nous noter on nous a dit « ben non ça ne sert à rien » vraiment en 10^{ème} je voulais monter en B en français c'était vraiment mon but vous pouvez demander à mes profs si vous voulez j'ai vraiment dit « oui en français je veux monter en B c'est sûr je vais y arriver » je crois que j'avais 5.5 au dernier semestre de 9^{ème} pis euh là on m'a arrêté en plein milieu le premier semestre je n'avais pas assez je crois que j'avais 5 mais à peu de choses près

Tu penses que tu as les capacités pour montrer dans certaines branches mais penses-tu avoir travaillé suffisamment pour atteindre tes objectifs ?

Oui j'étais vraiment motivée j'avais vraiment envie et pis on m'a largué et on m'a laissé oui on m'a largué totalement dans ce travail pis j'étais motivé j'avais tout qui fonctionnait pis j'ai eu des problèmes de famille encore dans ça pis du coup euh ce n'était pas simple de tout suivre réussir à suivre [avec les problèmes de famille] le travail ce n'est pas forcément simple

Comment tu réagis quand tu reçois une mauvaise note ?

Ben tout dépend si j'ai mal travaillé je me dis « c'est bien fait tu n'avais qu'à travailler » et si j'avais travaillé je ne comprends pas je vais demander au prof de m'expliquer pourquoi j'ai fait une mauvaise note qu'est-ce que j'ai fait pour avoir cette mauvaise note et ben voilà

Est-ce qu'il y a des branches plus importantes que d'autres pour toi, est-ce que tu fais une différenciation entre les branches ?

Euh oui je fais pas mal de différenciation entre les maths enfin le français et les maths c'est vraiment les matières que j'essaye le plus de travailler mais l'allemand et la géo j'ai laissé tombé parce qu'en géo le prof il nous fait le cours super compliqué pour les options 4 je suis d'accord c'est censé être adapté à nous mais quand tu regardes que c'est exactement le même cours que les AAA option 1 et qu'on est censé comprendre les notions et tout mais quand on pose une question il nous envoie aux pives tu te dis : « laisse tomber cette matière essaye de faire ce que tu peux et pis voilà » et l'allemand c'est juste que je ne comprends toujours rien c'est toujours la même chose

Pourquoi tu mets plus de cœur à l'ouvrage en français et maths ?

Parce que ben français maths français j'ai toujours eu j'ai toujours des difficultés vu que je suis dyslexique et que les mots sont compliqués pour moi à écrire mais j'adore genre écrire des textes parler faire de l'argumentation tout ce qu'on travaille j'adore à part les accords des sujets ça j'ai plus de mal mais autrement genre le français c'est genre vraiment une langue compliquée mais que j'adore apprendre et les maths j'ai toujours eu des « facilités » tout dépend ce que c'est dedans genre je fais des 6 assez facilement en maths appliqués et en maths

Comment réagissent tes parents tes enseignants ou tes camarades quand tu fais une mauvaise note ?

Tout dépend ce que c'est ma mère vu que j'habite chez elle me dit : « ben voilà tu as fait tout ce que tu pouvais je sais qu'on a travaillé ça ensemble tu as eu du mal à apprendre donc voilà » euh mes potes ils me disent : « ouais ben c'est pas grave tu feras mieux la prochaine fois aussi » pis les enseignants ils ne me disent pas grand-chose ils me donnent la note ils l'écrivent dans le carnet pis on corrige sans plus

Est-ce que tu sens de la pression au sujet de tes résultats scolaires ?

Oui parce que le fait de devoir gérer j'ai une pression parce que vu que je suis déjà CCC option 4 dans le monde du travail tu te fais vite jeter parce que tu es CCC option 4 et ouais il faut avoir des bonnes moyennes parce que ça remonte quand même le fait que tu es CCC mais tu travailles donc euh voilà

Est-ce que tu penses que les enseignants trouvent que tu es une bonne élève en milieu scolaire ?

Euh j'en ai déjà parlé plusieurs fois parce que j'ai des problèmes avec ma curatelle qui avait dit que j'étais insolente avec les profs qui m'ont dit : « non tu n'es pas insolente tu es une bonne élève tu travailles bien tu n'es pas parfait perturbateur » parce que dans mes classes on est un cas spécial où

c'est qu'on a beaucoup d'élèves perturbateurs et du coup ben ils ont dit que je travaille bien et pis qu'il fallait que je continue à travailler comme ça et que j'avais des chances de trouver quelque chose qui me plairait dans le métier futur ou comme ça

Est-ce que pour toi c'est important d'obtenir de bons résultats scolaires ?

Dans le monde du travail oui pour les gens c'est important pour moi non parce que je ne sais pas il faut toujours qu'on note tout genre faut nous rentrer dans une case absolument qu'on puisse savoir où c'est qu'on en est ce qu'on a travaillé ou pas du coup on est obligé de nous juger tout le temps et ça c'est agaçant parce qu'on ne peut pas être vraiment genre ce qu'on veut euh ouais on est obligé quoi

Et du coup pour ta famille tes enseignants et tes camarades ?

Euh pour ma famille oui enfin le côté de mon père c'est super important il faut être intelligent etc. le côté de ma mère je ne leur parle pas vraiment mais ma mère aime bien que j'ai des bons résultats ça lui fait plaisir parce qu'elle voit que je travaille et que du coup ça suit et pis ben mes amis ils sont contents parce qu'on a un peu une compétition de celui qui fait la meilleure note et du coup ils sont contents quand ils font une bonne note et ben je suis contente quand moi je fais une meilleure note qu'eux du coup on est en mode : « hahah » mais on ne se moque pas on rigole l'un l'autre et mes profs euh je ne sais pas je crois qu'ils s'en foutent un peu qu'on ait des bonnes notes ou pas ils mettent la note qu'on doit avoir pis voilà après moi je vois ça comme ça ça peut être différent

Est-ce que pour toi les élèves qui sont en A sont toutes et tous intelligent.e.s ?

Non (rires) pas du tout parce que question culture générale à part le français maths allemand ils n'ont pas grand-chose d'autre je ne peux pas tenir une conversation avec un AAA option 1 en utilisant des termes compliqués et qu'il les comprennent parfois on a fait une question de culture générale l'autre jour toute la classe ensemble j'avais des meilleurs résultats que les autres donc euh ils ne sont pas super intelligents je ne dis pas ça ni qu'ils sont très bêtes mais question culture générale on n'a pas eu la même éducation

Pour préciser, ils sont intelligents en français maths et allemand ?

Ils ont des facilités mais autrement question culture générale à part leur téléphone ils ne voient pas grand-chose d'autre

Du coup est-ce que les niveaux C sont intelligent.e.s ?

A notre manière on sait se débrouiller comme on peut parce qu'on est très débrouillard genre je trouve qu'on a de ces manières parfois de répondre ou d'agir

Qui sont différents des options 1 par exemple genre on a vraiment genre un truc différent je trouve qu'il y a vraiment cet écart qui fait que des gens jugent d'autres gens et ça ça m'énerve mais autrement ouais

Alors comment se débrouille un C ?

Ben déjà on est plus manuel quand je regarde moi je suis une fille et quand on compare avec une autre fille option 1 et moi je suis option 4 moi je suis débrouillarde je sais me débrouiller je sais me faire des fiches de révision et pis elle c'est ses potes qui lui font elle ne sait pas utiliser une scie par exemple ça c'est un truc qu'on apprend nous parce qu'on a les ACM on a plein de trucs en plus qui sont mieux qu'eux parce que franchement apprendre le latin c'est beau je suis d'accord c'est le début de notre langue et tout mais tout dépend ce que tu veux faire ce n'est pas utile

D'accord, du coup est-ce que tu penses qu'il y a des élèves intellectuels et d'autres manuels ?

Oui il y en a qui préfèrent apprendre et il y en a d'autres qui préfèrent travailler avec leurs mains

D'accord, est-ce que tu penses qu'on est soit intellectuel soit manuel ?

Non on peut mettre les deux ensemble

Et toi tu définirais comment ?

Je suis un peu des deux parce quand on regarde j'ai une grande culture générale mais je peux me servir de ce que j'ai déjà vu et pis réfléchir beaucoup dans ma tête et après créer avec mes mains du coup que les autres [suivent] qu'un plan pis voilà

Est-ce que les élèves réalisent forcément des études après l'école obligatoire ?

Euh pfff pas spécialement euh nous déjà les options 4 c'est beaucoup plus compliqué d'aller dans une grande école il faut faire quinze mille parcelles par exemple j'aurais voulu intégrer l'école des métiers techniques (EMT) mais j'ai pas pu parce que j'ai raté les tests et j'ai un ami qui est AAA option 2 et lui il a juste signé le contrat c'était bon il n'avait pas besoin de faire de tests et tout genre rien que ça ça m'énerve genre tu as des facilités de partout tu passerais où tu veux mais non nous c'est obligé de faire des tests qu'on voit qu'on ait tout ce qu'il faut je sais pas on a le même programme scolaire on devrait tous apprendre la même chose à peu près

Donc pour toi le chemin des études est facilité pour les A et difficile pour les C ?

Oui pis le pire dans tout ça c'est que du coup les profs et rien que le directeur est beaucoup plus gentil avec les AAA qu'avec les CCC ben parce que par exemple nous c'est tous les mardis il nous fait aller dans son bureau pour voir où est-ce qu'on en est dans les projets professionnels euh les options 4 on

se fait presque hurler parce qu'on ne sait pas parce que c'est compliqué de trouver quelque chose ben avec le COVID et la crise sanitaire que les options 1 il est tout doux tout gentil avec eux parce qu'eux ils disent : « je veux aller là » ils sont d'accord les gens ils prendront mais ça ça m'énerve

Pourquoi c'est important de réaliser des études ?

Dans des grands métiers genre scientifique ou comme ça parce que ça fait avancer le monde ben je trouve qu'il faut bien des gens qui travaillent pour rendre service aux gens et il y en a d'autres qui doivent travailler pour rendre un monde meilleur

Et donc pour toi ça serait quoi un grand métier alors ?

Scientifique ingénieur les métiers qui servent aux gens qui sont super utiles qui développent des nouvelles choses

Et du coup pour ceux qui ne font pas d'études, c'est important de réaliser un apprentissage ?

Euh oui parce que l'apprentissage ça va t'aider à avoir les connaissances des personnes qui sont peut-être plus [?] dans l'entreprise et du coup tu auras des connaissances que ceux qui ont fait en école n'auront peut-être pas forcément des petites techniques ou comme ça qu'on t'aura donné c'est bien les apprentissages

Maintenant un autre thème est-ce que tu penses que des élèves qui ont beaucoup d'amis dans le collège ont de meilleurs résultats scolaires ?

Non je dirais même presque le contraire parce que moins tu as d'amis moins tu as de personnes pour te déconcentrer et t'empêcher de travailler parce que quand tu as pas mal d'amis ben tu veux sortir le soir avec eux tu veux aller faire des soirées comme ça surtout que ça commence à être de notre âge et tu n'as peut-être pas les résultats qui suivent je ne dis pas que c'est forcément ça mais moi je trouve que les gens les plus asociales ben je connais beaucoup d'amis ou de connaissance qui n'ont pas forcément beaucoup d'amis et du coup ils ont des meilleurs résultats que moi parce qu'ils ont que ça à faire ils jouent aussi beaucoup mais ils ont le temps de répéter d'apprendre c'est un peu dramatique

Est-ce que tu penses que des amis peuvent au contraire t'aider à être plus performant ou non ?

Ah ben oui parce que tu as des amis tu as ceux qui vont te foutre dans la merde très clairement et tu as les autres tu as ceux qui vont t'aider qui vont te booster et qui vont t'expliquer des trucs que tu n'as pas compris par exemple l'année passée moi je ne comprenais rien au calcul de la masse de je ne sais plus trop quoi j'ai une amie qui avait fait 6 au contrôle et elle m'a expliqué du coup c'était plus simple

Est-ce que tu penses que les amis d'un élève sont dans le même niveau scolaire que lui ?

Moi j'ai plus d'amis en niveau C on est toujours ensemble surtout ceux qui sont CCC option 4 qui ont tous les cours avec moi genre euh j'ai plein d'amis dans la classe genre deux ou trois que je ne peux pas voir mais il y en a beaucoup qui sont sympathiques qui traînent avec toi sans problème on a des bons délires on a les mêmes passions et voilà je traîne aussi avec des CCC option 4 d'autres modules et d'autres classes et pis on s'entend bien

As-tu des liens avec des niveaux B ou A ?

Euh ouais non pas spécialement les niveaux B les niveaux A ils sont surtout collés tous ensemble dans le même coin et pis ouais on est tous par niveau mais j'ai deux trois amis AAA mais sans plus

Est-ce que tu remarques des élèves qui peuvent se sentir parfois seul au collège ?

Ah oui il y en a tellement plus que ce qu'on pense mais oui même moi parfois je me sens seule quand tous tes potes sont en train de parler et que toi tu es à côté tu ne comprends pas et que tu as beau être entouré d'eux tu es tout seul en toi tu es en mode : « ah ouais d'accord » surtout par exemple j'ai une amie qui est AAA j'en ai deux ou trois et quand elles parlent de ce qu'elles font genre théorème de Thalès ça j'ai pas encore vu je suis en mode : « ouais je me sens seule là je ne comprends pas » du coup des fois c'est compliqué

Est-ce qu'il y a d'autres moments dans la journée...

Dans les couloirs parce que c'est carrément une jungle ces couloirs on se bouscule il y en a qui se tape la tête contre les murs carrément et ouais c'est tu te sens seule parce que tu avances mais il n'y a personne pour t'aider pis tu ne parles à personne et comme ça c'est horrible parce que tout le monde est en train de parler et toi tu avances toute seul Très agréable la cour également en fait partout où c'est commun

Est-ce que tu as fait des choses parce qu'un ami l'avait fait ?

Niveau travail non mais ça arrive que ben je traîne avec des éléments perturbateurs on va les appeler comme ça et ouais ils font souvent de la merde en cours mais je vais plutôt essayer de leur dire : « arrête de ne fais pas ça » genre je suis plutôt travail fait par exemple l'autre jour on regardait un C'est Pas Sorcier en sciences pis j'ai rempli le cours de quelqu'un qui ne l'avait pas du tout rempli et il a eu une bonne note à son contrôle du coup ça fait plaisir parce que lui a décroché mais moi je l'aide

Retranscriptions des questionnaires :

- 1) Que pensez-vous des niveaux scolaires A / B / C ? Merci de répondre en toute sincérité : c'est votre avis personnel qui m'intéresse, même s'il est différent de celui des autres.**

Jacqueline : Je trouve que ce n'est pas quelque chose d'horrible car ils sont obligés de nous mettre dans des cases et de nous juger mais il y a aussi des [aspects] positifs à ça parce qu'on passe [sans] travailler ensemble faire à notre rythme même si on n'est pas forcément intégrer.

- 2) A votre avis, quels impacts personnels a l'attribution des niveaux scolaires dans votre vie ?**

Jacqueline : Sur moi je trouve que c'est négatif que quand tu reçois la lettre en disant : vous êtes intégré en niveau : CCC option 4. Ben tu es abasourdi tu te dis que tu n'arrives pas à faire mieux que tu as toujours attendu que c'est pour les nuls que tu arriveras [jamais] et là tu laisses tomber sur le coup mais après on peut toujours se relever donc c'est plus simple de redescendre que de monter d'après les directeurs.