

# Perceptions des enseignants et niveaux des élèves : Différenciation ou stéréotypie ?

---

Une étude sur la façon dont la représentation des enseignants concernant les élèves de niveau P, M et G influence le regard et les pratiques selon leur niveau.

Formation secondaire – Filière A3

Mémoire de Master de **Maé Bouquet**

Sous la direction de **Sheila Padiglia**

Bienne, **14 juin 2026**

## Remerciements

Je tiens à remercier Madame Sheila Padiglia, directrice de ce mémoire, pour tout ce temps consacré à m'orienter, à me soutenir et à me conseiller lors de l'élaboration de ce mémoire, du moment de l'idée jusqu'à sa réalisation.

Merci à mes collègues et à mes pairs pour leur soutien et leur bonne humeur.

Merci à ma famille et à mes amis, qui n'ont eu de cesse de me supporter, mes doutes et moi, pendant la rude épopée qu'a représenté ce mémoire.

## Résumé

De nombreuses études ont révélé que les individus étaient influencés par leurs biais. Côté scolaire, les recherches d'André Antibi ont révélé qu'une multitude de critères liés à l'élève (tels que le genre ou l'origine ethnique) pouvaient modifier la perception de l'enseignant sur celui-ci, ce qui provoque des répercussions sur ses attentes, sur son comportement, sur ses pratiques et, finalement, sur les élèves qui se retrouvent « condamnés » à produire des résultats scolaires quasiment prédictifs. Ce qui mène au constat que la performance des élèves se retrouve directement calquée à la façon dont l'enseignant a décidé de se représenter sa classe. Étant plutôt un résultat non désiré en pédagogie, ce phénomène nommé « Constante macabre » par André Antibi lui-même (Antibi, 2015) est par nature lié à une multitude d'autres phénomènes psychosociaux touchant à la perception, aux croyances et aux attentes des enseignants.

Trouvant lui aussi sa place dans le domaine des sciences de l'éducation en se questionnant sur les conditionnements produits par les représentations des enseignants, mais étant plutôt axé sur le contexte scolaire du Jura bernois en Suisse romande, ce mémoire met sous la loupe les enseignants du secondaire 1 vis-à-vis de leurs élèves, attribués à différentes sections (parfois appelées « niveaux ») : P, M et G. À travers un questionnaire et un entretien, il aura pour objectif de tester les stéréotypes autour de ces sections au sein du corps enseignant concerné. Car qui dit stéréotype dit différence de perception, donc de croyances, donc d'attentes, donc de traitement et, ainsi, de résultat (ou de performance) chez l'élève. L'objectif est de mettre des mots sur ces notions, de les définir et de déterminer jusqu'où les critères nécessaires à l'occurrence de la « Constante macabre » comme définie par André Antibi se réunissent dans les écoles secondaires du contexte géographique observé.

### Quelques mots-clés

#### Stéréotypes

Les stéréotypes sont des croyances simplifiées et généralisées attribuées à un groupe d'individus. Ils permettent de catégoriser rapidement la réalité, mais peuvent conduire à des jugements erronés (Tajfel, 1981). En contexte scolaire, ils influencent la manière dont les enseignants interprètent les comportements et les capacités des élèves, parfois sans en avoir conscience (Jodelet, 1989).

### Constante macabre

Concept développé par André Antibé (2003), la Constante macabre désigne la tendance des enseignants à attribuer systématiquement un pourcentage de mauvaises, moyennes et bonnes notes, indépendamment du niveau réel des élèves. Elle apparaît lorsque trois conditions sont réunies : Une pression sociale implicite poussant à maintenir un taux d'échec, une norme d'évaluation valorisant la difficulté et la sévérité, la croyance qu'une classe « normale » doit comporter des élèves en difficulté.

### Effet Pygmalion

Théorisé par Rosenthal et Jacobson (1968), l'effet Pygmalion décrit l'influence des attentes des enseignants sur les performances des élèves. Des attentes élevées peuvent entraîner une amélioration des résultats, tandis que des attentes faibles peuvent limiter la réussite. Ce phénomène repose sur des comportements subtils de l'enseignant qui renforcent les croyances initiales.

### Évaluation et biais

L'évaluation scolaire peut être influencée par des biais cognitifs et sociaux qui affectent la perception et la notation des élèves (Levrat Rapp, 2024). Parmi eux, on retrouve notamment les attentes implicites, les stéréotypes ou encore la menace du stéréotype (Morin, 2021). Ces biais peuvent conduire à des jugements moins objectifs et à des écarts entre performance réelle et performance évaluée.

### Niveaux P/M/G du Jura bernois

Le système éducatif du Jura bernois classe les élèves dans trois sections : *P* (préparant aux écoles de maturité, ou *pré-gymnasial*), *M* (section moderne) et *G* (section générale). Les matières principales (FR, ALL, MAT) sont enseignées selon trois niveaux de compétence : A (exigences élevées), B (exigences moyennes) et C (exigences élémentaires). C'est la combinaison de ces niveaux de compétence en Français, en Allemand et en Mathématiques qui définissent la classe (P, M ou G) dans laquelle l'élève effectuera tous ses autres cours.

### Attentes, perceptions et croyances des enseignants

Les enseignants développent des représentations, croyances et attentes à propos de leurs élèves, influencées par leur expérience, leur formation et les normes institutionnelles (Gobat & Berger, 2018). Ces attentes orientent leurs pratiques pédagogiques et leurs interactions, pouvant renforcer ou atténuer les différences de performance entre les élèves.

## Table des matières

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Remerciements .....                                                         | 2  |
| Résumé .....                                                                | 3  |
| Table des matières .....                                                    | 5  |
| Introduction.....                                                           | 8  |
| 1 Problématique et question de recherche .....                              | 14 |
| 2 Démarche méthodologique .....                                             | 29 |
| 2.1 Description de la démarche .....                                        | 29 |
| 2.2 Apports.....                                                            | 30 |
| 2.3 Limites .....                                                           | 30 |
| 2.4 Outils de recueil des données.....                                      | 32 |
| 3 Résultats.....                                                            | 33 |
| 3.1 Présentation des résultats .....                                        | 33 |
| 3.1.1 Profil des répondants .....                                           | 33 |
| 3.1.2 Motivation perçue des élèves selon les niveaux .....                  | 34 |
| 3.1.3 Communication de la moyenne et distribution des évaluations.....      | 36 |
| 3.1.4 Différenciation pédagogique dans les classes mixtes .....             | 36 |
| 3.1.5 Attribution de la réussite d'un élève de niveau G .....               | 37 |
| 3.1.6 Perception des exigences de formation selon les niveaux.....          | 38 |
| 3.1.7 Adjectifs associés aux élèves des niveaux P, M et G .....             | 39 |
| 3.1.8 Lien perçu entre origine sociale/culturelle et niveau scolaire .....  | 40 |
| 3.1.9 Commentaires libres.....                                              | 40 |
| 3.1.10 Enseignants ayant des classes parallèles de niveaux différents ..... | 41 |
| 3.2 Analyse des résultats .....                                             | 41 |
| 3.2.1 Stéréotypes et catégorisation sociale.....                            | 41 |
| 3.2.2 Croyances pédagogiques .....                                          | 44 |
| 3.2.3 Attentes différenciées et effet Pygmalion.....                        | 44 |

|       |                                                                           |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2.4 | Biais de confirmation .....                                               | 45 |
| 3.2.5 | Pratiques différenciées et évaluation.....                                | 46 |
| 3.2.6 | Origine sociale et hiérarchie symbolique .....                            | 47 |
| 3.2.7 | Conclusion de l'analyse .....                                             | 47 |
| 3.3   | Synthèse des résultats .....                                              | 48 |
| 3.3.1 | Une catégorisation stable et hiérarchisée des niveaux PMG .....           | 48 |
| 3.3.2 | Des croyances pédagogiques largement partagées .....                      | 49 |
| 3.3.3 | Des attentes différenciées selon les niveaux .....                        | 49 |
| 3.3.4 | Un biais de confirmation présent dans les interprétations.....            | 49 |
| 3.3.5 | Une différenciation pédagogique omniprésente .....                        | 50 |
| 3.3.6 | Un lien perçu entre origine sociale et niveau.....                        | 50 |
| 3.3.7 | Un sujet sensible, générant malaise et nuances .....                      | 51 |
| 3.3.8 | Conclusion de la synthèse .....                                           | 51 |
| 4     | Apports et limites de la recherche .....                                  | 52 |
| 4.1   | Apports et limites de la recherche.....                                   | 52 |
| 4.1.1 | Un éclairage inédit sur un système peu documenté.....                     | 52 |
| 4.1.2 | Une triangulation riche entre données quantitatives et qualitatives ..... | 52 |
| 4.1.3 | Une mise en évidence claire des mécanismes psychosociaux .....            | 53 |
| 4.1.4 | Une contribution à la réflexion professionnelle.....                      | 53 |
| 4.1.5 | Une diversité géographique qui enrichit l'analyse .....                   | 54 |
| 4.2   | Limites de la recherche .....                                             | 54 |
| 4.2.1 | Taille et composition de l'échantillon qualitatif.....                    | 54 |
| 4.2.2 | Auto-déclaration et désirabilité sociale.....                             | 54 |
| 4.2.3 | Absence d'observations directes.....                                      | 55 |
| 4.2.4 | Influence du contexte local .....                                         | 55 |
| 4.2.5 | Un guide d'entretien évolutif .....                                       | 55 |
| 4.2.6 | Une analyse centrée sur les enseignants .....                             | 55 |

|                                                 |      |
|-------------------------------------------------|------|
| 4.3 Conclusion de la section.....               | 56   |
| Conclusion .....                                | 57   |
| Bibliographie.....                              | 63   |
| Annexe 1 : Questionnaire Google Forms .....     | I    |
| Annexe 2 : Guide d’entretien global .....       | VI   |
| Annexe 3 : Guide d’entretien par candidat ..... | VIII |
| Annexe 4 : Transcription des entretiens .....   | XIII |

## Introduction

Le système scolaire du Jura bernois, rattaché au canton de Berne, se distingue par une organisation en sections P, M et G<sup>1</sup> qui structure le secondaire 1. Cette répartition, propre à ce contexte cantonal, vise officiellement à répondre à l'hétérogénéité des élèves en proposant des exigences différenciées. Dans la pratique, ces niveaux ne constituent pas seulement un dispositif pédagogique : ils influencent les attentes, les interactions et les trajectoires scolaires. Dans cette région marquée par une forte tradition d'apprentissage et par une valorisation du travail manuel, ces catégories prennent souvent une dimension sociale qui dépasse largement leur fonction initiale. Elles deviennent des repères identitaires, des étiquettes parfois implicites, parfois explicitement mobilisées par les enseignants, les parents ou les élèves eux-mêmes.

Les discussions que l'on peut entendre dans les établissements du Jura bernois témoignent de la force de ces représentations. Les sections P, M et G ne sont pas perçues comme de simples regroupements administratifs : ils sont investis de significations qui orientent les jugements, les attentes et les comportements. Comprendre comment ces représentations se construisent et se transmettent constitue un enjeu essentiel pour saisir les mécanismes qui participent, parfois malgré les intentions, à la reproduction des inégalités scolaires.

Le travail de recherche présenté dans ce mémoire s'inscrit à la fois dans une réflexion issue de ma pratique professionnelle et dans un parcours personnel étroitement lié à la problématique étudiée. Ayant été scolarisé dans le secondaire du Jura bernois, j'ai moi-même expérimenté le passage entre les sections P et M et ai été confronté aux représentations qui leur sont associées.

Dans les classes de niveau P, il n'était pas rare d'entendre des remarques telles que « Vous êtes des pré-gymnasiaux, vous êtes l'élite » ou encore « Vous devriez le savoir, vous êtes des élèves de P » souvent prononcée sur un ton laissant entendre que certaines questions n'auraient pas dû être posées, et que les attentes sont fortes. À l'inverse, dans les classes de niveau M, l'atmosphère me semblait sensiblement différente : les enseignants paraissaient plus tolérants face aux bavardages et plus enclins à simplifier ou vulgariser la matière, comme pour souligner l'effort fourni par des élèves perçus comme moins académiques. Toutefois, cette volonté de rendre les contenus accessibles s'accompagnait parfois d'un traitement plus superficiel des notions. Je me dois également de souligner le climat ultra-compétitif qui régnait en classe de niveau P, avec des enseignants n'hésitant pas à rendre les évaluations dans l'ordre croissant (ou décroissant), ou à

---

<sup>1</sup> Les notions de niveaux A-B-C et de sections P-M-G sont détaillées à la fin du chapitre « introduction ».

afficher la moyenne de la classe avant de prononcer les notes de chacun à haute voix. Face aux élèves de niveau G, je me suis toujours demandé si les enseignants encourageaient la compétition, ou s'ils se contentaient de maintenir le calme et s'estimaient accomplir leur travail lorsqu'aucun élève ne parle, qu'il y ait participation ou non.

Quoiqu'il en soit, ces différences de posture n'étaient pas ignorées des élèves : elles faisaient régulièrement l'objet de discussions entre nous. Elles étaient également présentes dans les discours parentaux, où les niveaux scolaires étaient souvent associés à des trajectoires de vie prédéfinies : le niveau G comme signe d'échec ou de « mauvaise fréquentation », le niveau M comme voie « moyenne » menant à un apprentissage standard, et le niveau P comme garantie d'un avenir valorisé. Ces représentations, largement partagées, contribuaient à structurer les attentes, les croyances et les comportements des différents acteurs scolaires.

Ce marquage social des niveaux, ainsi que les différences de perception et de traitement qu'il induit, participent à la construction de trajectoires scolaires différenciées et peuvent être rapprochés de mécanismes tels que l'effet Pygmalion. C'est précisément cette articulation entre représentations enseignantes, attentes et effets potentiels sur les élèves que ce mémoire propose d'explorer.

Aujourd'hui enseignant en formation, je crois remarquer – sans certitudes toutefois – que le clivage entre les différents niveaux est toujours présent. En salle de classe, d'un niveau à l'autre, je me suis surpris à avoir des préjugés issus de stéréotypes, qui ont eu divers effets sur moi.

D'une part, j'ai remarqué que je pouvais interpréter le comportement de mes élèves selon la représentation que j'avais de leur niveau. Si un élève de niveau G parlait sans lever la main, je pouvais penser qu'il n'avait pas envie d'être ici. Alors, selon mon bon gré, je pouvais croire que c'était un élève en difficulté qui avait besoin d'être guidé par l'enseignant, comme parfois je pouvais perdre patience en me disant que l'élève voulait exceller dans le fait d'être insolent puisqu'il ne brillerait pas à l'école. De ces idées reçues découlaient des réponses concrètes en lien avec ma pratique, comme le recadrage ou la bienveillance. Cela me fait me demander ce qu'il en est des autres enseignants, s'il y a une tendance à privilégier certains types de réponse, comme la « fatalité » en se disant que cet élève ne changera jamais, ou la « pitié » en pensant que cet élève est défavorisé et mérite toute l'attention du professeur.

D'autre part, alors que je m'occupais de trois types d'élèves de 9H (respectivement de niveau P, M et G) en histoire, j'ai constaté que ma façon d'amener la matière était différente. Pour les élèves de niveau P, je suis allé plus vite, droit au but, pensant qu'ils avaient une sorte de facilité innée en eux, ce qui ne m'a toutefois pas empêché de tomber dans des résultats finaux flirtant avec la Constante macabre (Antibi, 2003) ; je m'attendais à un ou deux 6, une ou deux notes insuffisantes

et une grande majorité ayant ce qu'on appelle « la moyenne » ou légèrement au-dessus, et c'est ce qu'il m'a semblé atteindre comme résultat la plupart du temps. Avec les élèves de niveau M, j'ai davantage pris le temps d'expliquer le contenu de mes cours, quitte à enlever de la matière, exactement comme le faisaient les enseignants avec moi pendant ma scolarité secondaire obligatoire. Tandis qu'avec les élèves de niveau G, j'ai organisé des activités supplémentaires afin de faire passer les notions de base : des jeux de piste, des vidéos ludiques, des petits jeux didactiques... Mon enseignement était bel et bien différencié, et pourtant il ne m'a pas empêché de me retrouver dans les courbes attendues. Et puis, n'ai-je pas creusé les différences en permettant aux élèves de niveau P d'avoir accès à une plus grosse partie de la matière, bien qu'elle ait été parfois survolée, et en ayant vulgarisé la matière des élèves de niveau G à outrance ? N'ai-je pas livré les premiers à une autonomie précoce et trop infantilisé les seconds en raison de mes attentes ?

Dans les salles des maîtres, il m'est arrivé de constater ces différences de perceptions, d'attentes et de pratiques liées au niveau. Des collègues ont déjà pu pester en fin de journée au sujet d'une classe de niveau G qui risque « de ne pas participer » et d'être turbulente. Le discours comparant cette classe à une classe d'école enfantine était l'un de ceux qui revenaient le plus souvent. Concernant les élèves de niveaux P, j'ai déjà entendu de la part d'un enseignant de français ou l'autre qu'ils auraient droit à des livres considérés comme « plus compliqués » parce qu'ils auraient une meilleure capacité de compréhension et qu'ils auront besoin d'outils d'analyse pour la suite de leurs études. Dans le cas présent, les P sont considérés comme des surdoués qu'il faut nourrir de matière, choyer tout particulièrement, car ils iront forcément dans un lycée, puis dans des universités ou hautes écoles. Alors qu'en réalité, le parcours scolaire et professionnel en Suisse permet aussi bien à des élèves de niveau M d'accéder à des lycées ou à des passerelles compensatoires, qu'à des élèves de niveau P de choisir une voie davantage professionnelle par le biais d'un apprentissage. Cette différenciation de l'enseignement selon le niveau oriente par avance le chemin des élèves qui, techniquement, étaient en premier lieu classés par leurs notes obtenues plutôt que par leur volonté de suivre une voie ou l'autre après leur scolarité obligatoire.

Les observations que j'ai pu faire en tant qu'élève, puis en tant qu'enseignant en formation, m'ont conduit à m'interroger sur la manière dont les niveaux influencent les perceptions et les pratiques des enseignants. Ces impressions, bien que marquantes, ne suffisent pas à elles seules : elles nécessitent d'être mises à distance, analysées et confrontées à une démarche scientifique rigoureuse. Ce mémoire vise ainsi à explorer, dans le contexte du Jura bernois, la manière dont les enseignants perçoivent les niveaux P, M et G, et comment les représentations peuvent orienter leurs attentes et leurs gestes professionnels.

Toutefois, il me paraît possible que nous soyons dans une ère de l'enseignement où la pédagogie incite davantage les enseignants à différencier les contenus (ou à les rendre inclusifs), et ce quel que soit le niveau. Ainsi, je me demande quel est l'état de notre enseignement secondaire au Jura bernois, aujourd'hui : Comment les différents niveaux P, M et G sont-ils perçus et qu'est-ce que cela induit pour les pratiques ? Y a-t-il un risque que les différents niveaux dans ce contexte deviennent ou soient déjà un critère favorisant la tant redoutée Constante macabre ?

Le lecteur de ce mémoire pourra témoigner des réponses au questionnaire que formulent les enseignants de cette région, dans un système de classement par niveau P-M-G. Des compléments seront fournis par les participants à un entretien semi-directif.

### **Détails concernant les sections P, M et G et les niveaux A, B et C**

G = général / M = moderne / P = pré-gymnasial

Le français, l'allemand et les mathématiques sont des branches dites "principales", et selon les notes obtenues dans ces trois branches principales en fin du cycle 2 (et selon la bonne guidance des enseignants du cycle 2), les élèves entrants en secondaire 1 (cycle 3) ont déjà 3 niveaux qui leur sont attribués : A, B ou C dans chacune des branches principales, ce qui établit leur profil : AAA, AAB, AAC, ABB, ABC, BBB, BBC, BCC, CCC.

Ces profils détermineront dans quelle section les élèves commenceront leur 9H :

Profils AAA et AAB → Section P

Profils AAC, ABB, ABC, BBB, BBC → Section M

Profils BCC, CCC → Section G

Les élèves ont la possibilité, au milieu de chaque année scolaire, de se mouvoir entre les différentes classes de section P, M et G si l'un de leur niveau baisse ou augmente dans une branche principale et que cela influence leur profil.

Exemple : Un élève est A en français, A en allemand et B en mathématiques. Son profil est donc AAB (section P). À la fin du semestre, il découvre qu'il a une moyenne insuffisante (inférieure à 4) en français (une branche principale) → Après discussions entre les parents, l'enseignant et l'élève, il est

*convenu qu'il se sentira mieux s'il est déplacé vers le niveau B en français. Ce changement le fera passer du profil « AAB (section P) » au profil « ABB (section M) ». En changeant de section, il devra changer de classe pour toutes les matières sauf les deux branches principales qui n'ont pas bougé (Il est toujours A en allemand et B en mathématiques).*

Si un élève ayant une moyenne insuffisante en branche principale se voit déplacé « vers le bas », un élève ayant une moyenne de 5,5 ou 6 peut se voir déplacé « vers le haut ». En règle générale, c'est l'enseignant possédant la maîtrise de classe (généralement un enseignant de français, d'allemand ou de mathématiques) qui communique sa décision de faire « monter » ou « descendre » le niveau de l'élève d'une branche principale, lors d'une séance avec les parents et l'élève concerné. Ils peuvent avoir leur mot à dire, bien que la décision finale appartienne à l'enseignant.

Un élève de section P aura les cours secondaires (tout ce qui n'est pas français, mathématiques et allemand : histoire, géographie, dessin, gymnastique, etc.) avec d'autres élèves de section P. Pareil pour les sections M et G. En revanche, chaque élève se rend dans une classe du niveau correspondant pour les branches principales.

Exemple : Un élève est A (en français), B (en allemand) et C (en mathématiques). C'est donc un profil ABC, il ira dans une classe de section M (moderne). Cela signifie qu'il fera tous ses cours avec ses camarades de section M, sauf le français (où il rejoindra ses camarades de niveau A) et les mathématiques (où il rejoindra ceux de niveau C en mathématiques). En règle générale, il suivra les cours d'allemand avec la plupart de ses camarades de section M (sauf cas spéciaux selon établissements).

Dans certains établissements du Jura bernois, le nombre d'élève d'une section ne suffit pas toujours pour créer "2 classes d'un même niveau".

Admettons qu'il n'y ait pas assez d'élèves pour former deux classes de section P (mais trop d'élèves pour n'en avoir qu'une seule) : Dans ce cas-là, les "moins bons" élèves de P et les "meilleurs" élèves de M seront mis ensemble dans une classe "PM".

Pareil pour deux classes de section G : Si le nombre d'élèves en section G ne suffit pas pour en faire deux, alors les "moins bons" élèves de section M sont sélectionnés et mis avec les "meilleurs" élèves G pour former ensemble la classe "MG".

Chez de nombreux enseignants, et de ce côté également lors de l'élaboration de ce mémoire, la notion de « section » pour parler des catégories P, M et G a été confondue avec celle de « niveau ». À moins d'explicitier clairement qu'il s'agit de niveaux « A, B et C », lorsque le terme « niveau » sera utilisé, il s'agira presque toujours des sections P, M, G.

Lors de l'élaboration de ce mémoire, il a été remarqué que ces deux termes sont régulièrement considérés comme interchangeables dans le milieu enseignant. En effet, cela est particulièrement marqué dans certaines transcriptions des entretiens : il arrivera qu'en voulant mentionner la section P en parlant d'un élève, un locuteur utilise la formulation « en A », « en section A », « de niveau A », « de niveau P », « en classe de P » ou « en P ». Évidemment, certains locuteurs produiront ce phénomène de la même manière pour les sections M et G, en faisant une transposition directe avec les niveaux B et C. Cela montre que les niveaux A, B et C sur trois échelons et les sections P, M et G – sur trois échelons hiérarchisables également – sont des notions raccrochées les unes aux autres qui ont tendance à être fondues les unes dans les autres.

**Ainsi, dans l'esprit de certains répondants / dans mon esprit lors de l'élaboration du mémoire**

niveau = section

A = P

B = M

C = G

- ➔ C'est un point de vigilance à avoir lors de la lecture de ce mémoire.
- ➔ C'est un abus de langage parfois reproduit dans le questionnaire ou lors des entretiens, mais qui n'a que très peu d'incidences sur le résultat, étant donnés le caractère transposable des notions et la recherche se focalisant sur les catégories et leur représentation de manière générale.

# 1 Problématique et question de recherche

## ***I Introduction de la problématique***

Le système de niveaux P, M et G du secondaire 1 dans le Jura bernois structure profondément les parcours scolaires des élèves. Pensé pour adapter les exigences aux besoins et aux rythmes d'apprentissage, il repose néanmoins sur une catégorisation forte qui influence les trajectoires, les attentes institutionnelles et les représentations associées à chaque groupe. Cette organisation hiérarchisée, qui oriente l'accès aux filières post-obligatoires, confère aux niveaux une valeur symbolique importante : le niveau P est souvent perçu comme celui de l'excellence scolaire, le niveau M comme intermédiaire, et le niveau G comme accueillant les élèves « en difficulté ». Ces représentations circulent dans les discours institutionnels, dans les salles des maîtres, chez les parents et parmi les élèves eux-mêmes.

Mon propre parcours – d'abord en tant qu'élève ayant traversé ce système, puis comme enseignant en formation – m'a permis d'observer des pratiques et des discours qui laissent penser que ces catégories ne sont pas neutres. Les élèves ne sont pas seulement répartis selon leurs performances : ils sont aussi investis de significations sociales, comportementales et motivationnelles qui semblent influencer la manière dont les enseignants interagissent avec eux. Ces observations rejoignent les travaux en sciences de l'éducation montrant que les enseignants mobilisent, souvent inconsciemment, des stéréotypes (Tajfel, 1981 ; Jodelet, 1989), construisent des croyances pédagogiques relativement stables (Berger & Girardet, 2016 ; Baillet, 2021) et développent des attentes différenciées selon les élèves (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ces attentes influencent les pratiques pédagogiques, les interactions quotidiennes et même les évaluations.

Dans un système hiérarchisé comme le PMG, ces mécanismes psychosociaux pourraient contribuer à renforcer l'écart entre les niveaux. Les recherches sur les biais de confirmation (Larivée et al., 2017) ou encore sur les représentations sociales des groupes dominants et dominés (Buschini & Lorenzi-Cioldi, 2024) suggèrent que les enseignants peuvent interpréter différemment les comportements et les performances selon la catégorie à laquelle appartient l'élève. Enfin, les travaux d'Antibi (2003, 2015) sur la Constante macabre montrent que les pratiques évaluatives peuvent, dans certains contextes, contribuer à maintenir une hiérarchie de réussite attendue.

Dans ce cadre, il devient essentiel d'examiner la façon dont les enseignants du Jura bernois perçoivent les élèves des niveaux P, M et G, et celle dont ces perceptions influencent leurs attentes, leurs pratiques et leurs évaluations.

## **I.1 Contexte institutionnel du système PMG dans le canton de Berne**

Le système de niveaux P, M et G occupe une place centrale dans l'organisation du secondaire 1 bernois. Introduit progressivement au cours des réformes cantonales visant à harmoniser les parcours scolaires, il repose sur une logique de différenciation structurelle : les élèves sont répartis dans trois niveaux distinctifs en fonction de leurs performances scolaires, principalement en mathématique, allemand et français. Le niveau P (« progymnasial » ou « pré-gymnasial ») prépare aux filières académiques et gymnasiales ; le niveau M (« mittleres Niveau » ou « Niveau moderne ») correspond à un niveau intermédiaire ; le niveau G (« grundlegendes Niveau » ou « Niveau général ») vise à consolider les acquis fondamentaux et oriente davantage vers les formations professionnelles initiales.

Officiellement, ce système poursuit plusieurs objectifs : offrir un enseignement adapté aux besoins des élèves, éviter la surcharge dans les classes hétérogènes, et permettre une progression plus individualisée. Le canton de Berne (Direction de l'instruction publique du canton de Berne (s.d.)) met en avant l'idée que cette organisation favorise la réussite en proposant des attentes réalistes et différenciées selon les profils d'apprentissage. Les documents institutionnels soulignent également la possibilité de mobilité entre les niveaux, censée garantir une certaine flexibilité dans les parcours.

Cependant, la littérature scientifique sur les systèmes de filiarisation montre que ces dispositifs, même lorsqu'ils se veulent équitables, tendent à produire des effets de hiérarchisation et de stigmatisation (Bourdieu & Passeron (1970)). Les niveaux deviennent rapidement porteurs de significations sociales : ils ne reflètent plus seulement des compétences scolaires, mais aussi des jugements implicites sur la motivation, le comportement ou le potentiel des élèves (Jodelet (1989), Tajfel (1981), Buschini & Lorenzi-Cioldi (2024)). Dans le Jura bernois, ces représentations circulent dans les discours des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes, contribuant à ancrer les niveaux dans une logique de valeur symbolique.

Ce contexte institutionnel constitue un terrain particulièrement pertinent pour analyser les mécanismes psychosociaux étudiés dans ce mémoire. La structuration explicite des niveaux PMG crée un cadre propice à l'émergence de stéréotypes, à la formation de croyances pédagogiques différenciées et à la mise en place d'attentes distinctes selon les groupes. Comprendre ce système est donc indispensable pour saisir les dynamiques qui sous-tendent les perceptions et pratiques des enseignants du Jura bernois.

## **II Stéréotypes et représentations sociales**

Les stéréotypes sont un élément central lorsqu'on regarde la façon dont les individus perçoivent et interprètent la réalité sociale. D'après Tajfel (1981), la catégorisation est un processus cognitif inévitable par lequel les êtres humains simplifient leur environnement en regroupant les individus. Nous avons donc une faculté naturelle à mettre dans des cases ceux que l'on perçoit comme étant « homogènes ».

Cette opération permet d'organiser l'information chez l'Homme. Toutefois, elle a pour effet de faire baisser la complexité perçue des personnes, et à les réduire à de simples traits représentatifs. Le résultat de cette simplification de l'autre donne lieu à des stéréotypes. Ils ne sont pas obligatoirement négatifs, mais ils sont toujours réducteurs : ils attribuent à un individu des caractéristiques qu'on imagine typiques du groupe auquel il est associé.

Dans le champ scolaire, ces mécanismes opèrent également. Tous les jours, les enseignants font face à des groupes d'élèves et sont donc amenés à interpréter leurs comportements, à anticiper leurs besoins, à ajuster leurs propres attentes et à organiser des activités pédagogiques. La catégorisation est pour l'enseignant un outil puissant qu'il utilise au quotidien afin d'uniformiser son enseignement. C'est-à-dire qu'il en aura besoin pour ajuster ses méthodes pédagogiques afin de convenir au plus grand nombre. En revanche, elle peut aussi se révéler problématique. Les représentations sociales, telles que définies par Jodelet (1989), jouent ici un rôle structurant : elles constituent des systèmes d'interprétation partagés qui permettent aux individus de donner sens à leur environnement, mais qui peuvent aussi conduire à attribuer aux élèves et à leurs capacités des jugements rapides et, parfois, erronés. Comme le souligne Rodriguez Banchs (2008), les représentations sociales ne sont pas simples opinions individuelles : elles sont ancrées dans des contextes culturels, institutionnels et historiques, et elles orientent les pratiques autant qu'elles reflètent les croyances. C'est-à-dire que face à des élèves, un enseignant va automatiquement faire appel à ses stéréotypes, stéréotypes construits par simplification, par interaction et par communication entre les différents groupes hiérarchiques (ex. les enseignants entre eux, les élèves) afin de se positionner dans sa profession (et en tant que personne).

Dans le système PMG du Jura bernois, la catégorisation institutionnelle des élèves en trois niveaux (P, M et G) crée un terrain particulièrement propice à l'émergence de stéréotypes. Ces niveaux ne sont pas seulement des regroupements pédagogiques : ils sont investis d'une forte charge symbolique. Le niveau P est souvent associé à l'excellence scolaire, à la motivation et à la discipline ; le niveau M est perçu comme intermédiaire, hétérogène, parfois indéfini ; le niveau G est fréquemment associé à des difficultés scolaires, à un manque d'autonomie ou à des

comportements perturbateurs. Ces représentations circulent dans les discours institutionnels, mais aussi dans les interactions quotidiennes entre enseignants, élèves et parents.

Les travaux de Buschini et Lorenzi-Cioldi (2024) permettent d'éclairer ce phénomène. Selon ces auteurs, les groupes sociaux ne sont pas perçus de manière équivalente : les groupes dominants<sup>2</sup> sont vus comme des « collections d'individus », c'est-à-dire comme des ensembles composés de personnes distinctes, chacune dotée de caractéristiques propres. À l'inverse, les groupes dominés sont perçus comme des « agrégats uniformes », où les individus sont considérés comme interchangeables et définis par quelques traits stéréotypés. Transposé au système PMG, ce modèle suggère que les élèves de niveau P (=groupe dominant dans la hiérarchie scolaire) sont plus facilement perçus comme des individus singuliers, tandis que les élèves de niveau G (=groupe dominé) risquent d'être vus comme homogènes, interchangeables et définis par des caractéristiques négatives.

Les stéréotypes ne sont pas seulement des croyances : ils ont des effets concrets sur les pratiques. Comme le montrent les travaux de Basque et Bouchamma (2018), les perceptions des enseignants influencent la manière dont ils interprètent les performances des élèves, les efforts fournis ou les comportements observés. Un élève perçu comme « bon » bénéficiera plus facilement d'interprétations positives (« Il a simplement fait une erreur d'inattention », « Il devait être fatigué »), tandis qu'un élève perçu comme « faible » verra ses difficultés interprétées comme des preuves de son manque de capacité ou de motivation. Ces mécanismes peuvent conduire à des attentes différenciées, qui seront explorées dans la section suivante.

Dans le contexte du PMG, les stéréotypes pourraient ainsi contribuer à figer les élèves dans des catégories perçues comme naturelles ou évidentes. Les élèves P sont valorisés, encouragés, considérés comme légitimes dans leur réussite ; les élèves G risquent d'être enfermés dans une image de faiblesse ou de manque de potentiel. Les élèves M, quant à eux, occupent une position intermédiaire qui peut les rendre invisibles ou difficilement définissables. Ces représentations influencent non seulement la manière dont les enseignants perçoivent les élèves, mais aussi la

---

<sup>2</sup> Dans la théorie des représentations sociales appliquée aux groupes hiérarchisés (Buschini & Lorenzi-Cioldi, 2024), un *groupe dominant* désigne un groupe social qui occupe une position supérieure dans la hiérarchie symbolique ou statutaire. Il est perçu comme légitime, compétent et valorisé, et ses membres sont vus comme des individus distincts, dotés de caractéristiques propres (« collection d'individus »). À l'inverse, un *groupe dominé* occupe une position inférieure dans cette hiérarchie. Il est moins valorisé, moins légitime, et ses membres tendent à être perçus comme interchangeables, homogènes et définis par quelques traits stéréotypés (« agrégat uniforme »). Ces catégories ne décrivent pas des qualités intrinsèques des personnes, mais des perceptions sociales produites par les rapports de pouvoir et les structures institutionnelles.

manière dont les élèves se perçoivent eux-mêmes, renforçant potentiellement les écarts entre les niveaux.

Ainsi, les stéréotypes et représentations sociales constituent un premier mécanisme essentiel pour comprendre comment les enseignants du Jura bernois perçoivent les niveaux P, M et G. Ils forment la base cognitive et sociale sur laquelle se construisent les croyances pédagogiques, les attentes et les pratiques différenciées, qui seront examinées dans les sections suivantes.

Les stéréotypes et représentations sociales ne restent pas cantonnés au registre des perceptions générales : ils constituent la base sur laquelle se construisent progressivement les croyances pédagogiques des enseignants. En effet, les représentations associées aux niveaux P, M et G ne se limitent pas à des images collectives ; elles s'inscrivent dans les pratiques professionnelles, les échanges en salle des maîtres, les expériences accumulées au fil des années et les normes implicites du métier. Les enseignants interprètent ainsi les comportements et les performances des élèves à travers des cadres de pensée déjà structurés, qui orientent leur compréhension des situations d'apprentissage.

Ce passage des représentations sociales aux croyances pédagogiques est d'autant plus marqué dans un système comme le PMG, où les catégories institutionnelles sont visibles et hiérarchisées. Les stéréotypes associés aux niveaux tendent à se transformer en convictions plus profondes concernant la motivation, l'autonomie ou les capacités des élèves. Ces croyances, une fois installées, deviennent relativement stables et influencent la manière dont les enseignants anticipent les réactions des élèves, ajustent leurs pratiques et définissent leurs attentes. Comprendre ce glissement progressif des représentations vers les croyances est essentiel pour saisir la logique interne des pratiques pédagogiques différenciées, qui seront examinées dans la section suivante (III *Les croyances et attentes des enseignants*).

## **II.1 Effets des stéréotypes sur les élèves**

Les stéréotypes associés aux groupes scolaires ne se limitent pas à influencer le regard des enseignants : ils affectent également la manière dont les élèves se perçoivent et se comportent. Lorsqu'un groupe est associé à des caractéristiques négatives (manque de motivation, faible autonomie ou difficultés scolaires), les élèves qui en font partie peuvent intérioriser ces représentations et ajuster leurs comportements en conséquence. Ce phénomène, documenté dans la littérature sur la motivation scolaire, peut entraîner une diminution du sentiment de compétence, un désengagement progressif ou une moindre persévérance face aux tâches exigeantes.

La menace du stéréotype, décrite notamment par Morin (2021), constitue un mécanisme central dans ce processus. Lorsqu'un élève sait que son groupe est associé à des attentes faibles, il peut ressentir une pression supplémentaire au moment d'être évalué, liée à la crainte de confirmer le stéréotype. Cette anxiété peut altérer ses performances, renforçant ainsi les représentations initiales. Les élèves des niveaux perçus comme « faibles » sont particulièrement exposés à ce phénomène, surtout dans les contextes où les catégories institutionnelles sont visibles et socialement chargées.

Ces dynamiques montrent que les stéréotypes ne sont pas seulement des constructions cognitives : ils influencent directement les trajectoires scolaires en agissant sur la motivation, l'estime de soi et la performance. Comprendre leurs effets sur les élèves permet d'éclairer les mécanismes par lesquels les catégories PMG peuvent contribuer à la reproduction des écarts entre les niveaux.

### **III Les croyances et attentes des enseignants**

Les croyances pédagogiques constituent un élément central de la manière dont les enseignants interprètent les situations d'enseignement et d'apprentissage. Elles forment un ensemble relativement stable de représentations concernant la nature du savoir, la motivation des élèves, les pratiques efficaces ou encore le rôle de l'enseignant. Comme le montrent Berger et Girardet (2016), ces croyances influencent directement les pratiques déclarées et réelles, ainsi que les attentes que les enseignants développent envers leurs élèves. Elles ne sont pas de simples opinions : elles structurent la manière dont les enseignants perçoivent les comportements, interprètent les performances et ajustent leurs interventions.

Les croyances pédagogiques se construisent au fil du temps, à travers l'expérience personnelle, la formation initiale, les interactions professionnelles et les contextes institutionnels. Girardet (2020) souligne que ces croyances sont profondément enracinées et évoluent lentement, même lorsque les enseignants sont confrontés à des formations ou à des discours institutionnels visant à les transformer. Cette stabilité explique pourquoi les pratiques pédagogiques peuvent parfois diverger des recommandations officielles ou des modèles théoriques : les enseignants agissent en fonction de ce qu'ils considèrent comme efficace, légitime ou approprié, en s'appuyant sur leurs expériences passées et leurs représentations des élèves.

Baillet (2021) montre que les croyances épistémologiques et pédagogiques peuvent entrer en tension avec les pratiques effectives. Par exemple, un enseignant peut adhérer à un discours valorisant l'autonomie, tout en adoptant des pratiques plus contrôlantes lorsqu'il estime que ses élèves ne sont pas capables de travailler seuls. Ce décalage est particulièrement visible dans les contextes où les enseignants perçoivent des différences importantes entre les élèves, comme dans

le système PMG. Les niveaux P, M et G ne sont pas seulement des regroupements administratifs : ils deviennent des catégories interprétatives qui influencent la manière dont les enseignants anticipent les comportements et les capacités des élèves.

Les travaux de Magnin (2011) sur les attentes des enseignants dans les contextes d'enseignement prioritaire montrent que ces attentes sont fortement influencées par les représentations que les enseignants se font des élèves. Lorsqu'un groupe est perçu comme moins motivé, moins autonome ou moins capable, les enseignants ont tendance à adopter des pratiques plus directives, à réduire les exigences ou à limiter les opportunités d'apprentissage autonome. À l'inverse, lorsqu'un groupe est perçu comme performant, les enseignants se sentent plus légitimes à proposer des tâches complexes, à encourager l'autonomie ou à valoriser la prise d'initiative.

Dans le système PMG, ces mécanismes pourraient se traduire par des attentes différenciées selon le niveau. Ces attentes et ce jugement d'une capacité d'autonomie ou non est mesuré dans le questionnaire.

Les croyances concernant la motivation jouent un rôle particulièrement important. Berger et Girardet (2016) distinguent deux grandes orientations : les pratiques de soutien à l'autonomie (qui visent à nourrir les ressources motivationnelles internes des élèves) et les pratiques contrôlantes (qui reposent sur des récompenses, des sanctions ou des comparaisons sociales).

Les enseignants qui privilégient les pratiques contrôlantes croient souvent que ces stratégies sont plus efficaces pour obtenir rapidement des résultats, notamment avec des élèves perçus comme peu motivés. Dans un système comme le PMG, il est possible que les enseignants adoptent davantage de pratiques contrôlantes avec les élèves de niveau G, qu'ils perçoivent comme ayant besoin d'un encadrement plus strict, et davantage de pratiques autonomisantes avec les élèves de niveau P, qu'ils estiment capable de gérer des tâches complexes. Ce point est également mesuré dans le questionnaire.

Toutefois, les croyances ne concernent pas seulement les capacités scolaires : elles touchent aussi les comportements, la motivation, l'autonomie et même les caractéristiques socio-culturelles. Les représentations sociales étudiées dans la section précédente s'articulent ici avec les croyances pédagogiques : un enseignant qui perçoit les élèves G comme moins motivés ou moins autonomes risque d'adopter des pratiques plus directives, ce qui peut limiter les opportunités d'apprentissage autonome et renforcer les écarts entre les niveaux.

Enfin, les croyances pédagogiques jouent un rôle central dans la construction des attentes. Les attentes ne sont pas seulement des anticipations neutres : elles orientent les interactions,

influencent les feedbacks, déterminent les opportunités d'apprentissage et modulent la manière dont les enseignants interprètent les comportements des élèves. Comme le montrent les travaux sur l'effet Pygmalion, les attentes peuvent devenir performatives : elles contribuent à produire les résultats qu'elles anticipent.

Ainsi, les croyances et attentes des enseignants constituent un mécanisme essentiel pour comprendre comment les catégories P, M et G influencent les pratiques pédagogiques. Elles forment un pont entre les stéréotypes (section II) et les effets sur les performances et l'évaluation (sections IV et V). Le système PMG ne se contente pas de répartir les élèves : il structure la manière dont les enseignants pensent, anticipent et agissent, contribuant potentiellement à la reproduction des écarts entre les niveaux.

#### ***IV L'effet Pygmalion et les biais de confirmation***

Les attentes des enseignants ne se limitent pas à des anticipations neutres : elles influencent directement la manière dont les élèves sont accompagnés, encouragés et évalués. L'un des phénomènes les plus étudiés dans ce domaine est l'effet Pygmalion, mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968). Leur recherche montre que lorsque des enseignants croient qu'un élève possède un fort potentiel, ils adoptent spontanément des comportements plus soutenant : davantage de feedback positif, plus de temps accordé, des explications plus détaillées, une posture plus bienveillante. Ces micro-interactions, souvent inconscientes, créent un environnement propice à la réussite. À l'inverse, des attentes faibles peuvent conduire à une réduction des opportunités d'apprentissage, à des feedbacks plus brefs ou plus critiques, et à une moindre tolérance face aux erreurs. Les performances des élèves tendent alors à refléter les attentes initiales, créant un phénomène d'auto-réalisation.

Depuis cette étude fondatrice, de nombreux travaux ont cherché à préciser les conditions d'apparition de l'effet Pygmalion. Costa (2015) souligne que les attentes différenciées se traduisent par des traitements pédagogiques distincts, parfois subtils, mais cumulativement significatifs. Carra, Deflorenne, Dogan et Karademir (2018) rappellent toutefois que l'effet Pygmalion n'est pas systématique : il dépend du contexte, de la sensibilité des enseignants à leurs propres croyances, et de la manière dont les élèves interprètent les signaux envoyés. Néanmoins, la littérature converge sur un point : les attentes jouent un rôle déterminant dans la construction des trajectoires scolaires.

Un mécanisme cognitif contribue fortement à stabiliser ces attentes : le biais de confirmation. Larivée, Sénéchal, St-Onge et Sauvé (2017) décrivent ce biais comme la tendance à privilégier les informations qui confirment une croyance préexistante, tout en minimisant ou en réinterprétant

celles qui la contredisent. Dans le contexte scolaire, cela signifie qu'un enseignant convaincu qu'un élève est peu capable risque d'interpréter ses erreurs comme des preuves de cette incapacité, tandis que ses réussites seront perçues comme des exceptions, de la chance ou le résultat d'un barème favorable. À l'inverse, un élève perçu comme performant bénéficiera d'interprétations plus positives de ses comportements et de ses résultats.

Vorms (2021) nuance l'usage parfois trop large du terme « biais de confirmation », mais confirme que les enseignants, comme tout individu, sont susceptibles de filtrer les informations en fonction de leurs attentes. Ce filtrage n'est pas intentionnel : il résulte de processus cognitifs automatiques qui permettent de simplifier la complexité des situations pédagogiques. Toutefois, ses effets peuvent être importants, notamment dans des systèmes où les élèves sont catégorisés de manière explicite, comme dans un système de configuration par niveau PMG.

Dans ce contexte, les élèves de niveau G sont particulièrement exposés. Si les enseignants associent ce niveau à des difficultés scolaires, à un manque de motivation ou à une faible autonomie, ils risquent d'interpréter les comportements et les performances des élèves G à travers ce prisme. Une réussite inattendue peut être attribuée à la chance, à un barème indulgent ou à une aide extérieure, tandis qu'une difficulté, même mineure, sera perçue comme la confirmation d'un manque de capacité. Ce mécanisme contribue à stabiliser les représentations négatives et à limiter les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves concernés.

Cela sera mesuré dans le questionnaire également.

L'effet Pygmalion et le biais de confirmation ne concernent pas uniquement les élèves perçus comme faibles. Les élèves de niveau P peuvent également être affectés par des attentes élevées, qui se traduisent par une pression accrue, une moindre tolérance à l'erreur ou une tendance à interpréter leurs difficultés comme des anomalies. Toutefois, dans la majorité des cas, les attentes positives favorisent leur réussite, renforçant ainsi la hiérarchie entre les niveaux.

Les élèves de niveau M occupent une situation intermédiaire, souvent moins étudiée. Ils peuvent bénéficier d'attentes modérées, mais risquent aussi d'être perçus comme « moyens », ce qui peut aussi limiter les opportunités d'excellence ou d'accompagnement renforcé. Le biais de confirmation peut alors conduire à une stabilisation de cette position intermédiaire, sans que les élèves soient encouragés à dépasser les attentes associées à leur niveau.

L'articulation entre effet Pygmalion et biais de confirmation contribue à expliquer comment les représentations initiales des enseignants peuvent se transformer en réalités scolaires. Les attentes influencent les pratiques, les pratiques influencent les performances, et les performances

renforcent les attentes. Dans un système structuré par niveau PMG où les catégories sont visibles, institutionnalisées et socialement chargées, ce cercle peut devenir particulièrement puissant.

Ainsi, l'effet Pygmalion et le biais de confirmation constituent un mécanisme central pour comprendre comment les perceptions des enseignants peuvent contribuer à la reproduction des écarts entre les niveaux P, M et G. Ils forment un pont entre les croyances pédagogiques (section III) et les pratiques évaluatives (section V), en montrant comment les attentes influencent non seulement les interactions quotidiennes, mais aussi la manière dont les performances sont interprétées et valorisées.

## ***V Les biais d'évaluation et la Constante macabre***

L'évaluation scolaire occupe une place centrale dans les parcours des élèves, puisqu'elle influence non seulement leur progression, mais aussi la manière dont ils sont perçus par leurs enseignants, leurs pairs et eux-mêmes. Pourtant, de nombreuses recherches montrent que l'évaluation n'est jamais objective. Elle est traversée par des biais cognitifs, des normes implicites et des attentes qui orientent la manière dont les enseignants interprètent les performances. Dans un système structuré comme le PMG, où les élèves sont répartis en niveaux hiérarchisés, ces mécanismes peuvent prendre une ampleur particulière.

Les travaux de Levrat Rapp (2024) mettent en évidence la diversité des biais cognitifs susceptibles d'influencer l'évaluation. Parmi eux, on trouve notamment le biais d'ancrage (=tendance à se laisser influencer par une première impression), le biais de halo (=généralisation d'un trait positif ou négatif à l'ensemble du travail), ou encore le biais de cohérence (=tendance à maintenir une image stable d'un élève). Ces biais ne résultent pas d'une intention discriminatoire : ils sont liés à la complexité du travail enseignant, à la charge cognitive et aux attentes préexistantes. Toutefois, leurs effets peuvent être significatifs, surtout lorsque les élèves appartiennent à des catégories institutionnelles fortes comme dans ma situation explorée.

Morin (2021) souligne également l'importance de la menace du stéréotype dans les situations d'évaluation. Lorsqu'un élève appartient à un groupe associé à des représentations négatives, il peut ressentir une pression supplémentaire, liées à la crainte de confirmer le stéréotype. Cette anxiété peut affecter ses performances, renforçant ainsi les attentes initiales. Dans mon contexte par niveau, les élèves de niveau G pourraient être particulièrement exposés à ce phénomène, surtout si les enseignants associent ce niveau à des difficultés scolaires ou à un manque de motivation.

Ces mécanismes cognitifs et émotionnels s'articulent avec un phénomène plus structurel : la Constante macabre, décrite par Antibî (2003, 2015). Selon cet auteur, de nombreux enseignants, souvent sans en avoir conscience, maintiennent un pourcentage relativement stable de mauvaises notes, indépendamment du niveau réel des élèves. Cette dynamique repose sur trois conditions : (1) Une pression sociale ou institutionnelle qui valorise la sélectivité, (2) une norme d'évaluation traditionnelle qui associe la difficulté à la légitimité et (3) la croyance qu'une classe doit comporter des élèves faibles même lorsque le niveau général est élevé.

Dans un système hiérarchisé comme celui du Jura bernois, ces conditions peuvent être renforcées. La présence de niveaux distincts crée une attente implicite selon laquelle les élèves de niveau P devraient obtenir de bonnes notes, ceux de niveau M des résultats intermédiaires, et ceux de niveau G des performances plus faibles. Cette hiérarchie peut influencer la manière dont les enseignants construisent leurs évaluations, interprètent les résultats ou ajustent leurs barèmes.

Des questions du questionnaire vont aller vérifier cet aspect.

Ces pratiques ne sont pas problématiques en soi, mais elles peuvent contribuer à une stabilisation des représentations de ces niveaux, en renforçant l'idée que certains élèves « doivent » être en bas de l'échelle.

Les biais d'évaluation ne concernent pas uniquement la notation chiffrée. Ils influencent également la manière dont les enseignants construisent leurs épreuves, choisissent les critères de réussite ou décident du niveau d'exigence. Dans les classes mixtes, ces choix peuvent être encore plus complexes. Les enseignants doivent décider s'ils adaptent les barèmes, différencient les exercices ou ajustent les attentes selon les niveaux présents.

Cette dimension est explorée dans le questionnaire.

L'ensemble de ces mécanismes montre que l'évaluation n'est pas un processus neutre. Elle est influencée par les représentations, les attentes et les croyances des enseignants, mais aussi par les normes institutionnelles et les pratiques collectives. Dans un système comme celui que j'ai pris pour modèle, où les catégories sont visibles et hiérarchisées, ces influences peuvent se cumuler et contribuer à la reproduction des écarts entre les niveaux.

Ainsi, les biais d'évaluation et la Constante macabre constituent un mécanisme essentiel pour comprendre comment les représentations initiales des enseignants peuvent se traduire en résultats scolaires différenciés. Ils prolongent les dynamiques décrites dans les sections précédentes et préparent la synthèse théorique qui articulera l'ensemble de ces mécanismes dans un modèle intégré.

## VI Synthèse théorique : un modèle intégré

Les différentes perspectives théoriques mobilisées jusqu'ici permettent de comprendre que les perceptions et les pratiques des enseignants ne relèvent pas de mécanismes isolés, mais d'un ensemble cohérent de processus qui s'alimentent mutuellement. Dans le système PMG, ces processus prennent une forme particulièrement structurée, car les catégories institutionnelles (P, M et G) offrent un cadre explicite autour duquel se cristallisent les représentations, les attentes et les pratiques pédagogiques.

Le premier élément de ce modèle concerne **la catégorisation sociale**. Les niveaux P, M et G fonctionnent comme des groupes clairement définis, auxquels les enseignants attribuent des caractéristiques plus ou moins homogènes. Les stéréotypes et représentations sociales associés à ces groupes constituent une grille de lecture qui influence la manière dont les enseignants interprètent les comportements et les capacités des élèves. Cette catégorisation initiale n'est pas neutre : elle oriente les perceptions dès les premiers contacts et sert de base aux jugements ultérieurs.

À partir de ces représentations se construisent les **croyances pédagogiques**. Les enseignants développent des convictions sur ce que les élèves sont capables de faire, sur leur motivation, leur autonomie ou leur rapport au travail scolaire. Ces croyances, relativement stables, guident les décisions pédagogiques du quotidien : choix des tâches, niveau d'exigence, degré d'encadrement, modalités de différenciation. Elles influencent également la manière dont les enseignants anticipent les réactions des élèves, ce qui contribue à stabiliser les pratiques.

Ces croyances nourrissent ensuite les **attentes**, qui constituent un pivot central du modèle. Les attentes ne sont pas seulement des prédictions : elles orientent les interactions, les encouragements, les feedbacks et les opportunités d'apprentissage. Elles peuvent être élevées, modérées ou faibles selon le niveau auquel appartient l'élève. Dans un système hiérarchisé comme le PMG, les attentes risquent de se distribuer de manière inégale, renforçant la structure institutionnelle.

Les attentes influencent directement les **pratiques pédagogiques**, qui deviennent différenciées selon les niveaux. Les élèves perçus comme autonomes ou motivés bénéficient plus facilement de tâches complexes, d'un accompagnement souple ou d'un climat propice à l'initiative. À l'inverse, les élèves associés à des difficultés reçoivent davantage de consignes directives, de guidage ou de contrôle. Ces pratiques différenciées peuvent renforcer les écarts de performance, même lorsque les élèves disposent de potentiels similaires.

Les pratiques et interactions quotidiennes alimentent ensuite les **mécanismes cognitifs**, notamment le biais de confirmation. Les enseignants interprètent les comportements et résultats des élèves à travers leurs attentes initiales, ce qui stabilise les représentations. Les réussites inattendues peuvent être minimisées, tandis que les difficultés confirment les croyances préexistantes. Ce filtrage cognitif contribue à maintenir une cohérence interne entre les représentations, les attentes et les observations.

Enfin, ces dynamiques convergent dans l'**évaluation**, qui constitue un espace où les représentations et attentes se traduisent en résultats concrets. Les biais d'évaluation, les normes implicites et les pratiques collectives peuvent conduire à une distribution des notes qui reflète davantage les catégories institutionnelles que les performances réelles. La Constante macabre, en particulier, montre comment des attentes implicites concernant la répartition des résultats peuvent influencer la manière dont les enseignants construisent leurs évaluations ou interprètent les performances.

L'ensemble de ces mécanismes forme un **cercle auto-renforçant**, dans lequel :

- ➔ Les catégories institutionnelles structurent les représentations (les PMG sont représentés d'après une hiérarchie de « studiosité »)
- ➔ Les représentations orientent les croyances (les élèves de niveau P, M ou G sont supposés correspondre à ce que l'on pense savoir d'eux)
- ➔ Les croyances nourrissent les attentes (si les élèves PMG sont ainsi, alors on s'attend à ce qu'ils correspondent à nos attentes)
- ➔ Les attentes influencent les pratiques (Puisqu'on a des attentes vis-à-vis des PMG, alors on propose des supports de cours que l'on pense adaptés à ce qu'on pense pouvoir tirer de ce groupe)
- ➔ Les pratiques affectent les performances (Des élèves PMG exposés à des pratiques spécifiques produisent forcément des résultats différents si les pratiques sont différentes)
- ➔ Les performances renforcent les représentations initiales (Les élèves de PMG prouvent, notamment par le biais de confirmation, que l'enseignant a raison de donner lieu à ce cercle auto-renforçant)

Dans le système PMG, ce cercle peut contribuer à la reproduction des écarts entre les niveaux, indépendamment des capacités réelles des élèves. Comprendre ce modèle intégré permet d'éclairer les dynamiques qui sous-tendent les perceptions et les pratiques des enseignants, et justifie pleinement l'exploration empirique menée dans ce mémoire.

## **VII Question de recherche et sous-questions**

L'ensemble des mécanismes théoriques présentés – stéréotypes, croyances pédagogiques, attentes, biais cognitifs, effet Pygmalion et dynamiques évaluatives – montre que les perceptions des enseignants ne sont jamais neutres. Dans un système structuré comme le PMG, où les catégories institutionnelles sont visibles et hiérarchisées, ces mécanismes peuvent s'articuler de manière particulièrement marquée. Les représentations associées aux niveaux P, M et G influencent la manière dont les enseignants interprètent les comportements, anticipent les capacités et ajustent leurs pratiques. Ces processus, cumulés, peuvent contribuer à stabiliser les écarts entre les niveaux et à renforcer les trajectoires scolaires différenciées.

Dans ce contexte, il devient essentiel d'examiner comment les enseignants du Jura bernois perçoivent les élèves selon leur niveau, et comment ces perceptions se traduisent dans leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Le présent mémoire s'inscrit dans cette perspective en cherchant à comprendre les dynamiques qui relient représentations, attentes et décisions professionnelles.

**Question de recherche : Comment les enseignants du secondaire 1 du Jura bernois perçoivent-ils les élèves des niveaux P, M et G, et de quelle manière ces représentations influencent-elles leurs attentes, leurs pratiques pédagogiques et leurs évaluations ?**

**Sous-questions :**

- 1) Quels stéréotypes et représentations sociales les enseignants associent-ils aux niveaux P, M et G ? (Exploration des adjectifs, des associations socio-culturelles et des images collectives)**
- 2) Comment ces représentations influencent-elles les croyances pédagogiques et les attentes envers les élèves ? (Motivation perçue, autonomie, comportements anticipés)**
- 3) De quelles façons les enseignants adaptent-ils leurs pratiques dans les classes homogènes ou mixtes selon les niveaux ? (Différenciation, exigences, encadrement)**
- 4) Comment les enseignants interprètent-ils les réussites et difficultés des élèves selon leur niveau ? (Attributions causales, biais de confirmation, cohérence perçue)**
- 5) Les pratiques évaluatives observées ou déclarées contribuent-elles à stabiliser les écarts entre les niveaux, notamment au regard de la Constante macabre ? (Climat de comparaison, normes implicites, distribution des résultats).**

Ces questions permettent d'examiner de manière fine les mécanismes qui relient perceptions, attentes et pratiques, et d'évaluer dans quelle mesure le système PMG favorise ou limite la reproduction des inégalités scolaires.

## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Description de la démarche

La démarche méthodologique que j'ai décidé d'adopter dans ce mémoire repose sur une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, dans une logique de triangulation visant à renforcer la validité des résultats (Jodelet, 1989 ; Van der Maren, 2014). Le premier volet consiste en un questionnaire en ligne destiné aux enseignants du secondaire 1 du Jura bernois. Cet outil permet de recueillir des données standardisées sur leurs représentations, leurs croyances pédagogiques, leurs attentes, leurs pratiques et leurs perceptions de l'évaluation. Le choix du questionnaire se justifie par le fait qu'il puisse atteindre un nombre relativement large de répondants (et ciblés). De plus, le questionnaire permettra de mesurer des tendances générales dans un premier temps et d'établir des comparaisons entre enseignants (Dörnyei & Taguchi, 2010 ; De Ketele & Roegiers, 1996).

Chaque dimension du questionnaire est directement issue du cadre théorique <sup>3</sup>:

- ➔ Les **stéréotypes et représentations sociales** (section II) sont mesurés par des adjectifs, des associations et des jugements globaux.
- ➔ Les **croyances pédagogiques** (section III) sont évaluées à travers des items qui portent sur la motivation, l'autonomie et les pratiques déclarées par l'enseignant
- ➔ Les **attentes** (sections III et IV) sont abordées par des anticipations de comportements ou de performances liés aux élèves.
- ➔ Les **biais de confirmation** (section IV) sont explorés par des scénarios d'interprétation de réussite ou d'erreurs.
- ➔ Les **pratiques évaluatives** et la **Constante macabre** (section V) sont abordées par des questions sur la construction des épreuves, les barèmes et la distribution des notes.

Afin de compléter et approfondir les données issues du questionnaire, un entretien semi-directif<sup>4</sup> est prévu dans un second temps. Il sera proposé aux enseignants ayant indiqué dans le questionnaire qu'ils enseignent à plusieurs niveaux PMG dans la même branche et dans la même année scolaire. Ce choix permet d'obtenir des comparaisons concrètes entre classes, notamment en termes de pratiques pédagogiques, d'exigences, de gestion de l'erreur ou de construction des évaluations. L'entretien offrira également l'occasion d'explorer plus finement la Constante

---

<sup>3</sup> Voir Annexe 1 : Questionnaire Google Forms

<sup>4</sup> Voir Annexe 2 : Guide d'entretien global

macabre, en invitant les enseignants à comparer leurs épreuves, leurs modalités d'application et les distributions de notes entre niveaux. Ces éléments permettront, si les participants l'acceptent, d'envisager des analyses descriptives complémentaires.

Les réponses au questionnaire n'étant pas encore disponibles, le guide d'entretien n'a pas été finalisé. Toutefois, les axes principaux sont déjà définis : comparaisons entre niveaux, justification des pratiques différenciées, interprétation des performances, construction des évaluations et perceptions des attentes institutionnelles. L'idéal serait également de pouvoir questionner ces participants sur les résultats obtenus lors de la récolte quantitative. Quoiqu'il en soit, le guide a été élaboré une fois les premières tendances du questionnaire connues, afin d'assurer une cohérence entre les deux volets et d'orienter l'entretien vers les zones nécessitant un approfondissement.

## 2.2 Apports

L'utilisation combinée d'un questionnaire et d'un entretien semi-directif présente plusieurs apports méthodologiques. Le questionnaire permet d'obtenir une vue d'ensemble des représentations et des pratiques déclarées par les enseignants, tout en assurant une comparabilité des réponses grâce à des échelles standardisées (Likert). Il offre également la possibilité d'identifier des tendances générales, des divergences entre enseignants ou des patterns liés à l'expérience, à la discipline ou aux niveaux enseignés.

L'entretien semi-directif, quant à lui, permet d'aller au-delà des déclarations générales pour accéder à des exemples concrets, des justifications, des dilemmes professionnels et des nuances difficiles à saisir par questionnaire (Kaufmann, 2016). Il permet aussi de croiser les données : les verbatims pourront confirmer, nuancer ou contredire les tendances observées dans les réponses quantitatives. Cette triangulation renforce la validité interne de la recherche (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Enfin, comme dit précédemment, l'entretien offre un espace privilégié pour explorer des phénomènes complexes comme la Constante macabre, qui nécessite d'interroger les pratiques réelles, les choix d'exigence, les barèmes et les distributions de notes. Le questionnaire permet d'identifier des tendances, mais seul l'entretien peut éclairer les mécanismes sous-jacents avec un aspect suffisamment qualitatif.

## 2.3 Limites

Cette démarche comporte néanmoins certaines limites. Le questionnaire repose sur des déclarations, susceptibles d'être influencées par la désirabilité sociale, notamment lorsqu'il s'agit

de stéréotypes ou de pratiques évaluatives. De plus, la taille de l'échantillon dépendra du nombre de répondants volontaires, ce qui peut limiter la représentativité des résultats.

L'entretien semi-directif, bien que riche, ne concernera qu'un nombre restreint d'enseignants. Il ne permettra pas de généraliser les résultats, mais plutôt d'apporter un éclairage qualitatif complémentaire. Par ailleurs, l'exploration de la Constante macabre dépendra de la volonté des enseignants de partager leurs épreuves ou leurs notes, ce qui peut constituer un frein. Nonobstant, les refus de partager ces données constitueront des données utilisables j'en suis certain.

Enfin, la démarche repose sur une « séquentialité » car le guide d'entretien ne peut être construit qu'après réception des réponses au questionnaire. Cela peut allonger le calendrier de recherche, mais garantit une meilleure cohérence entre les deux volets.

## 2.4 Outils de recueil des données

### **Le questionnaire**

Le questionnaire constitue l'outil principal de collecte. Il a été conçu selon les recommandations méthodologiques de De Ketele & Roegiers (1996), Dörnyei & Taguchi (2010) et Bryman (2016), qui soulignent l'importance d'un ancrage théorique clair, d'items suffisamment simples et le moins ambigus possibles, d'échelles de réponse cohérentes et d'une structure logique qui part du général vers des éléments plus spécifiques.

Les questions sont directement liées aux mécanismes théoriques étudiés : stéréotypes, croyances, attentes, biais cognitifs, pratiques pédagogiques et évaluatives. Cette correspondance explicite entre théorie et instrument renforce la validité de contenu.

Pour le trouver, il suffit de se rendre à la section « annexes ».

### **L'entretien semi-directif**

L'entretien semi-directif sera construit selon les principes de Kaufmann (2016) et Blanchet & Gotman (2010). Il permettra d'approfondir les résultats du questionnaire, de demander des comparaisons concrètes entre les niveaux P, M et G, d'explorer les pratiques réelles (notamment en matière d'évaluation) et d'analyser les verbatims selon une démarche thématique (Paillé & Mucchielli, 2016).

Cet outil vise à compléter les données quantitatives par une compréhension fine des logiques professionnelles, des dilemmes et des rationalités d'action.

L'éligibilité à l'entretien semi-directif, pour un candidat, dépendra de si celui-ci enseigne à deux classes, cette année, de même année et de niveau différent dans une même branche. Ceci dans le but de questionner sur la différenciation et, éventuellement, de récolter des données concernant les résultats d'évaluation d'élèves de niveaux différents sur un même thème.

Le guide d'entretien se base sur plusieurs critères, les réponses au questionnaire étant la clé de voûte de celui-ci. En effet, les saturations liées résultats obtenus seront un premier indicateur des points potentiellement intéressants, m'aidant à établir une base fixe de mon entretien semi-directif. Une fois cette base établie, et les candidats déterminés, il s'agit de peaufiner, de cibler davantage les questions pour chacun d'entre eux dépendamment de leurs propres réponses, parfois du temps qu'ils acceptent de m'accorder.

## 3 Résultats

### 3.1 Présentation des résultats

Cette section présente les résultats issus des deux volets de la collecte de données :

1. Un questionnaire administré à 48 enseignants<sup>5</sup> du secondaire 1 du Jura bernois (Bienne francophone incluse)
2. Quatre entretiens semi-directifs menés dans quatre établissements distincts ayant leur propre contexte géographique (afin d'éviter toute identification des enseignants entretenus, ces lieux seront nommés dépendamment de leur taille : **Petit-Village**, **Village1**, **Village2** ainsi que **Grande-Ville**, et chacun de leur représentant se verra affublé d'un nom d'emprunt)

L'objectif de cette section est de fournir une description factuelle, neutre et structurée des tendances observées, sans interprétation théorique. L'analyse approfondie sera développée dans la section 3.2.

Les résultats sont organisés selon les axes du questionnaire, enrichis par les apports qualitatifs des entretiens lorsque ceux-ci permettent d'illustrer, de nuancer ou de contextualiser les tendances quantitatives.

#### 3.1.1 Profil des répondants

Les 48 répondants proviennent d'au moins cinq établissements du Jura bernois (Bienne francophone incluse). Cette diversité géographique permet de couvrir des contextes scolaires variés : écoles rurales de petite taille (Petit-Village), établissements de taille moyenne (Village1, Village2) et structures urbaines plus importantes (Grande-Ville).

La répartition par genre montre une majorité de femmes, suivies d'hommes, sans autre catégorie déclarée. Les tranches d'âge s'étendent principalement de 25 à 55 ans, avec quelques répondants plus jeunes ou plus âgés.

---

<sup>5</sup> Questionnaire envoyé par email à 11 écoles du Jura bernois (Bienne francophone incluse). 2 directions ont confirmé avoir transféré les questionnaires aux enseignants, 1 direction a refusé de le faire et 8 n'ont pas répondu. Grâce aux informations récoltées par le questionnaire, il peut être affirmé qu'au moins 5 directions ont transféré le questionnaire aux enseignants de leur établissement. Il est impossible d'identifier le nombre d'enseignants auxquels il a été transféré, ni combien parmi eux ont refusé de prendre part à l'étude.

La familiarité avec le système P/M/G est hétérogène :

- Certains enseignants l'ont découvert durant leur formation HEP
- D'autres en entrant dans le canton de Berne
- D'autres encore y ont été scolarisés eux-mêmes
- D'autres y ont leurs propres enfants.

Les entretiens confirment cette diversité de trajectoires. À Petit-Village, l'enseignante explique par exemple :

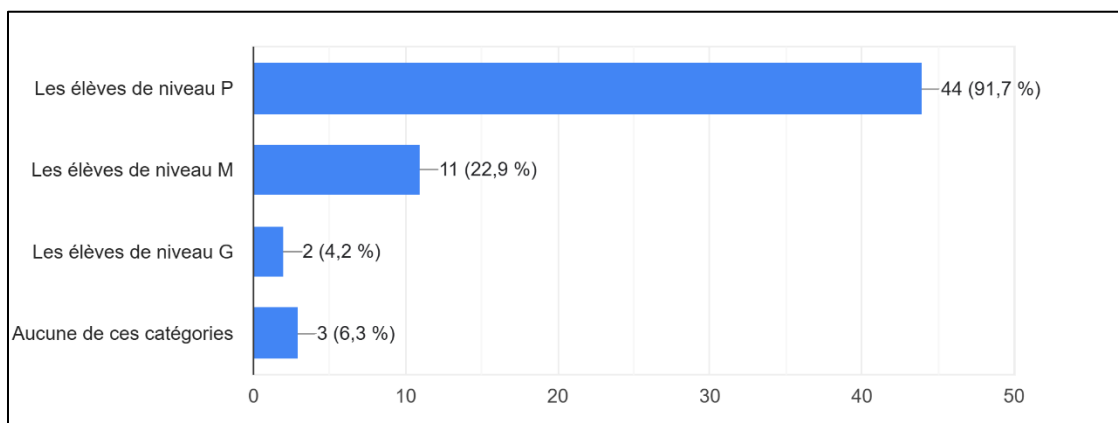
« J'ai connu le système en arrivant dans le canton, mais ici, l'école est petite, on le vit différemment » (Petit-Village)

Cette variété de parcours constitue un matériau riche pour comprendre les représentations associées aux niveaux P/M/G.

### 3.1.2 Motivation perçue des élèves selon les niveaux

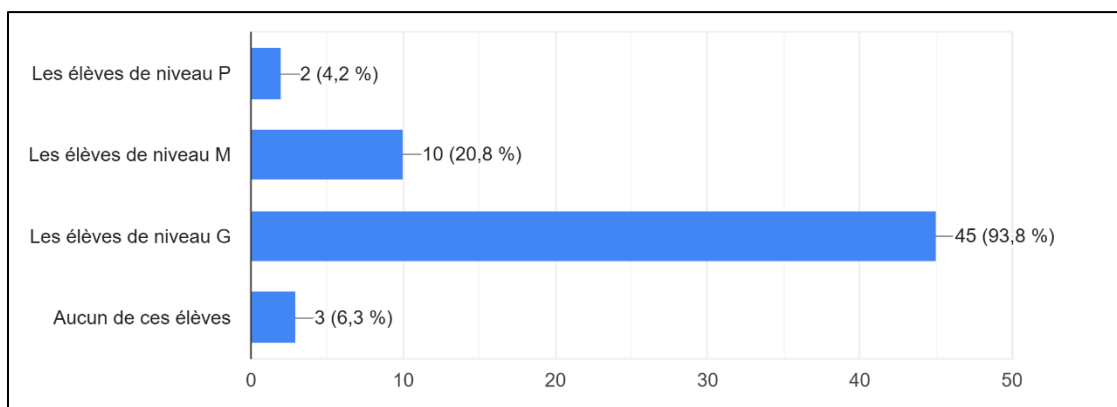
Les résultats du questionnaire montrent une tendance très marquée :

- 44 répondants considèrent les élèves de niveau P comme les plus motivés
- 11 citent les élèves de niveau M
- 2 seulement citent les élèves de niveau G
- 3 refusent de généraliser



Inversement, lorsqu'il s'agit d'identifier les élèves avec lesquels il est le plus difficile de développer l'autonomie :

- 45 répondants désignent les élèves de niveau G
- 10 mentionnent les élèves M
- 2 citent les élèves P
- 3 refusent de catégoriser



Les entretiens confirment cette polarisation :

➔ À Grande-Ville, l'enseignante décrit les P comme « calmes, autonomes, organisés », tandis qu'à Village2, l'enseignante note :

« les 11P sont sérieux-scolaires... mais parfois blasés » (Village2).

➔ À l'inverse, les élèves G sont décrits comme plus difficiles à mobiliser :

« Chez les G, ça pétille tout le temps » (Petit-Village)

« Ils arrivent fatigués, surconnectés » (Village2)

Ces éléments montrent une cohérence forte entre perceptions quantitatives et qualitatives.

### 3.1.3 Communication de la moyenne et distribution des évaluations

La majorité des enseignants (36) déclarent ne pas communiquer la moyenne de la classe lors de la remise d'une évaluation.

Quelques-uns le font sur demande (8), d'autres selon le niveau (4), et certains indiquent que cela leur est interdit (3).

Concernant la distribution des évaluations dans un ordre illustrant la réussite, aucun répondant ne déclare pratiquer cette méthode.

Les entretiens confirment cette tendance :

➔ À Village1, l'enseignante explique :

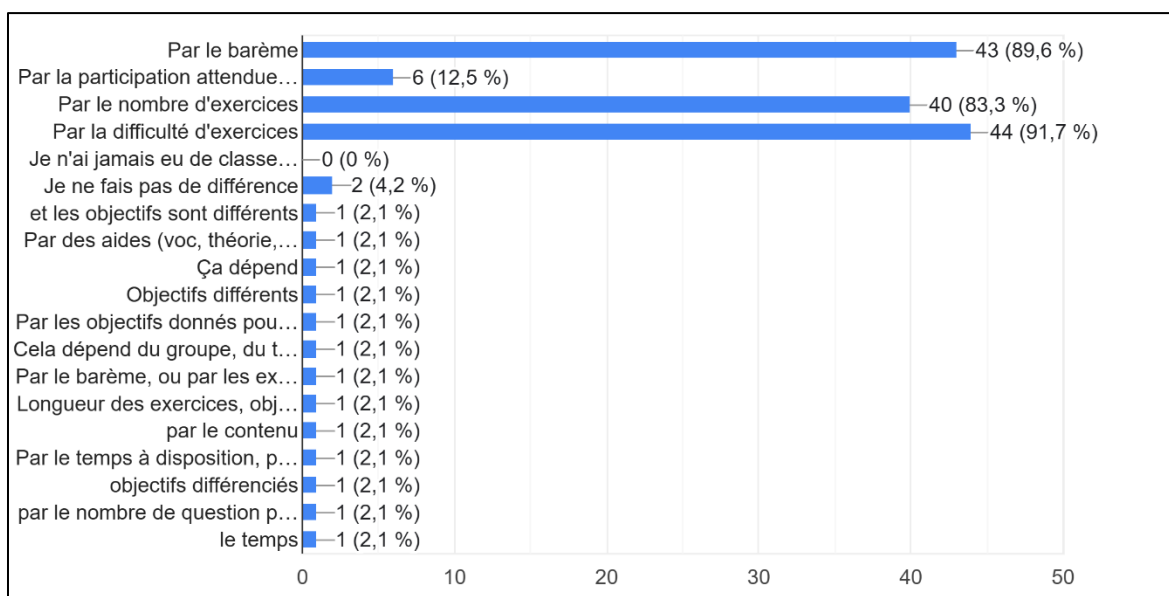
« On ne rend plus les évaluations dans l'ordre, ça met trop de pression » (Village1)

Ces résultats montrent une volonté générale d'éviter les comparaisons sociales explicites.

### 3.1.4 Différenciation pédagogique dans les classes mixtes

La différenciation est quasi systématique dans les classes comprenant plusieurs niveaux (PM ou MG). Les enseignants déclarent différencier :

- Par la difficulté des exercices (44)
- Par le barème (43)
- Par la quantité d'exercices (40)
- Plus marginalement par la participation attendue (6) ou par des objectifs différents (5)



Les entretiens confirment cette diversité de pratiques :

➔ À Village2, l'enseignante décrit un système très structuré :

« En P, c'est 66 % pour la suffisance ; en M et G, c'est 60 %. Et les objectifs ne sont pas les mêmes » (Village2)

➔ À Petit-Village, la différenciation est plus souple :

« Je garde le même barème, mais je donne des points différents selon les niveaux » (Petit-Village)

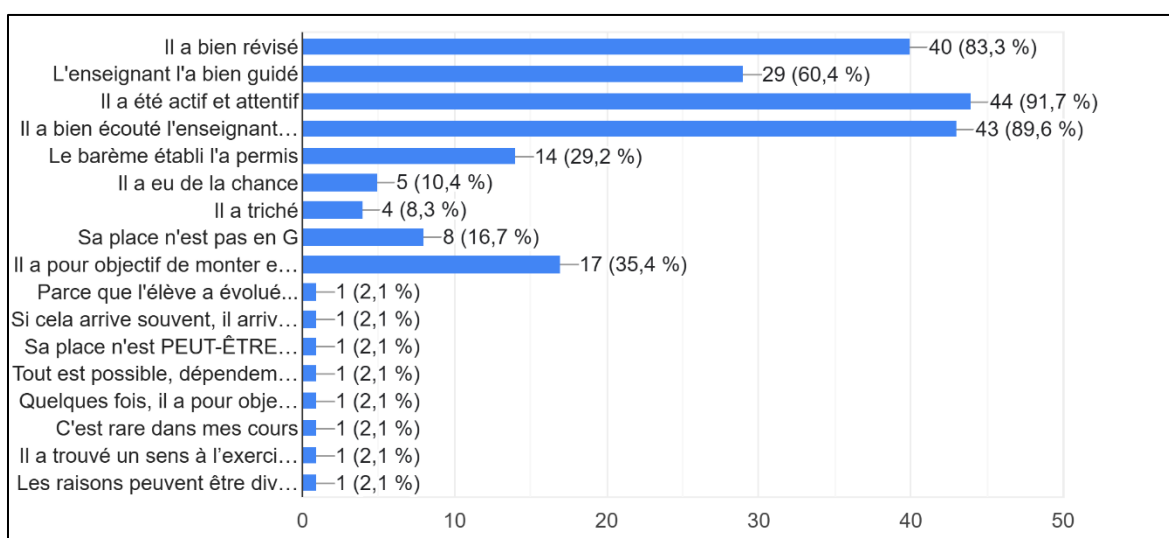
Ces pratiques montrent que la différenciation est à la fois prescrite par le système et interprétée localement.

### 3.1.5 Attribution de la réussite d'un élève de niveau G

Lorsqu'un élève G réussit une tâche du premier coup ou obtient une très bonne note, les enseignants attribuent cette réussite :

- à son attention en classe (44)
- à son écoute (43)
- à ses révisions (40)
- au guidage de l'enseignant (29)
- au barème (14)
- à l'objectif de l'élève de monter en M (17)

Plus marginalement, certains évoquent la chance (5), la triche (4) ou le fait que « sa place ne soit pas en G » (8).



Les entretiens illustrent ces perceptions :

➔ À Grande-Ville, l'enseignante explique :

« Quand un G réussit très bien, je me demande toujours ce qui a fait la différence » (Grande-Ville).

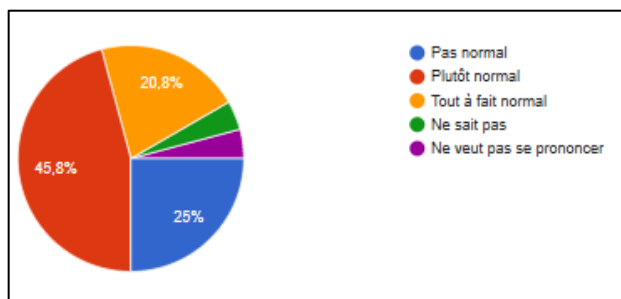
➔ À Village2, une réussite exceptionnelle est parfois interprétée comme un signe d'erreur d'orientation :

« Parfois, on se dit : il n'est pas à sa place » (Village2)

### 3.1.6 Perception des exigences de formation selon les niveaux

À la question portant sur la normalité d'exiger un diplôme complet pour enseigner en P mais pas nécessairement en M ou G :

- 22 répondants trouvent cela « plutôt normal »
- 10 « tout à fait normal »
- 12 « pas normal »
- 3 ne savent pas
- 1 ne veut pas se prononcer



Lorsqu'il s'agit d'expliquer la réponse la plus saturée (« **plutôt normal** »), voici la réponse dominante :

- 8 répondants expliquent que des exigences plus pointues chez les élèves de niveau P nécessitent un niveau de spécialisation plus poussé du côté de l'enseignant, notamment dans le but de répondre à leurs questions ou afin de satisfaire leur curiosité.

Des répondants ayant répondu « plutôt normal » émettent des réserves concernant le choix « Tout à fait normal » : d'après certains, la capacité de transmettre du savoir de façon qualitative d'un enseignant sans crédit universitaire correspondrait de l'enseignant.

D'autres pensent qu'il faudrait que cette obligation de fournir un diplôme complet s'applique aussi pour les niveaux M et G → Cette réponse existe aussi au sein des répondants ayant sélectionné « Tout à fait normal ».

Les entretiens montrent des positions nuancées. :

→ À Village1, l'enseignante critique cette hiérarchie :

« C'est comme si les P méritaient les meilleurs profs... c'est élitiste » (Village1)

→ À Village2, l'enseignante adopte une position inverse :

« Les P ont besoin d'un niveau d'exigence plus élevé » (Village2)

### 3.1.7 Adjectifs associés aux élèves des niveaux P, M et G

Les questions ouvertes ont généré un large éventail d'adjectifs.

#### **Pour les P :**

Travailleurs (18), organisés (14), ambitieux (12), consciencieux (9), autonomes (10).

Les entretiens confirment cette image :

« Ils sont réservés, sérieux » (Petit-Village)

« Ils sont surstimulés par les parents » (Grande-Ville)

#### **Pour les M :**

Hétérogènes (15), moyens (12), variables (7), curieux (9), motivés (8)

« Les M appartiennent un peu nulle part » (Village2)

#### **Pour les G :**

Démotivés (17), en difficulté (15), dispersés (12), dépendants (9), attachants (10), manquant de soutien (8).

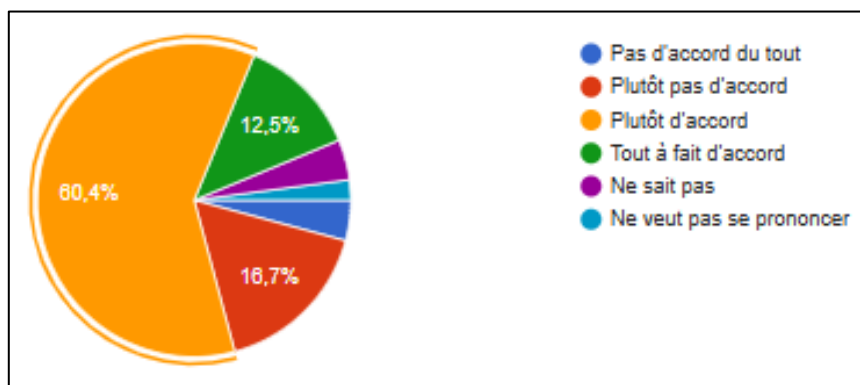
Les entretiens confirment ces perceptions :

« Ils sont spontanés, expressifs » (Petit-Village)

« Ils sont surconnectés, fatigués » (Village2)

### 3.1.8 Lien perçu entre origine sociale/culturelle et niveau scolaire

Une majorité des répondants (35, soit 72,9 %) considère qu'il existe un lien entre l'origine sociale ou culturelle et l'appartenance à un niveau.



Les justifications évoquent :

- Le soutien parental
- La disponibilité des parents
- La maîtrise de la langue
- L'accès à la culture

Les entretiens confirment cette perception :

➔ À Grande-Ville :

« Le niveau de formation des parents est déterminant » (Grande-Ville)

➔ À Village2 :

« Chez les P, il y a un autre environnement familial » (Village2)

### 3.1.9 Commentaires libres

Les commentaires montrent :

- Un malaise face à la catégorisation (6)
- La diversité interne des niveaux (5)
- L'uniformisation progressive des niveaux (3)
- L'importance du soutien familial (4)
- Un intérêt pour la recherche (2)

Les entretiens confirment ce malaise :

➔ À Village1 :

« On ne devrait pas mettre des élèves dans des cases... mais le système nous y pousse » (Village1)

#### 3.1.10 Enseignants ayant des classes parallèles de niveaux différents

Un tiers des répondants (16) enseignent la même branche à plusieurs niveaux. Parmi eux, 12 se sont déclarés volontaires pour un entretien. Quatre ont été retenus, chacun dans une école différente.

Ces enseignants constituent un sous-échantillon particulièrement pertinent pour comprendre les pratiques différenciées.

### 3.2 Analyse des résultats

Cette section propose une analyse approfondie des résultats présentés dans la section 3.1, en les articulant au cadre théorique mobilisé dans ce mémoire. L'objectif est de comprendre comment les enseignants du secondaire 1 du Jura bernois (Bienne francophone incluse) perçoivent les élèves des niveaux P, M et G, comment ces perceptions influencent leurs attentes et leurs pratiques, et dans quelle mesure ces représentations s'inscrivent dans les mécanismes psychosociaux décrits notamment par Tajfel (1981), Jodelet (1989), Buschini & Lorenzi-Cioldi (2024), Pajares (1992), Rosenthal & Jacobson (1968), Larivée et al. (2017), Costa (2015) et Antibì (2003, 2015).

L'analyse est organisée en six axes principaux : stéréotypes et catégorisation sociale ; croyances pédagogiques ; attentes différenciées et effet Pygmalion ; biais de confirmation ; pratiques différenciées et évaluation ; origine sociale et hiérarchie symbolique.

#### 3.2.1 Stéréotypes et catégorisation sociale

Les résultats montrent une structuration très nette des représentations des enseignants selon les niveaux PMG. Cette structuration correspond précisément aux mécanismes décrits par la théorie de la catégorisation sociale (Tajfel, 1981) et par les travaux sur les représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Buschini & Lorenzi-Cioldi, (2024)).

### 3.2.1.1 Une catégorisation hiérarchisée et cohérente

Les adjectifs attribués aux élèves des trois niveaux montrent une cohérence remarquable :

#### ➔ Pour les P :

travailleurs, organisés, ambitieux, consciencieux, autonomes.

Les entretiens confirment cette image. À Petit-Village :

« Ils sont beaucoup plus réservés, sérieux » (Petit-Village).

À Grande-Ville :

« Ils sont surstimulés... on les pousse, on les pousse » (Grande-Ville).

#### ➔ Pour les M :

hétérogènes, moyens, variables, curieux, motivés.

À Village2 :

« Les M appartiennent un peu nulle part » (Village2).

#### ➔ Pour les G :

démotivés, en difficulté, dispersés, dépendants, manquant de soutien.

Les entretiens confirment également cette homogénéisation :

« Chez les G, ça pétille tout le temps » (Petit-Village). « Ils sont surconnectés, fatigués » (Village2).

« Beaucoup plus de mouvement » (Grande-Ville).

Cette distribution correspond exactement à la structure tripartite décrite par Buschini & Lorenzi-Cioldi (2024) :

- ➔ **le groupe dominant (P)** est perçu comme une collection d'individus, avec des traits variés et valorisés ;
- ➔ **le groupe intermédiaire (M)** est perçu comme flou, instable, difficile à définir ;
- ➔ **le groupe dominé (G)** est perçu comme homogène, avec des traits négatifs, souvent sociaux plutôt qu'académiques.

### 3.2.1.2 *Le rôle du système PMG dans la production des stéréotypes*

Le système PMG crée des catégories visibles, stables et hiérarchisées. Selon Tajfel, la simple existence de catégories suffit à produire des stéréotypes, même en l'absence d'intention discriminatoire.

Les enseignants ne sont donc pas « responsables » des stéréotypes : **ils évoluent dans un système qui les rend presque inévitables.**

Plusieurs commentaires du questionnaire montrent une conscience de ce risque :

- « C'est réducteur »
- « Il faut nuancer »
- « On trouve de tout dans chaque niveau »

Les entretiens confirment ce malaise :

➔ À Village1 :

« On ne devrait pas mettre les élèves dans des cases... mais le système nous y pousse » (Village1).

### 3.2.1.3 *Le malaise comme indicateur de tension normative*

Le malaise exprimé par certains enseignants (6 commentaires explicites) confirme la tension décrite par Jodelet (1989) entre :

- la norme sociale (ne pas discriminer),
- la représentation sociale (catégoriser pour comprendre le monde).

Cette tension est particulièrement visible dans les entretiens :

➔ À Grande-Ville :

« Je n'aime pas trop parler des niveaux... mais on voit quand même des différences » (Grande-Ville).

### 3.2.2 Croyances pédagogiques

Les croyances pédagogiques, définies par Pajares (1992) comme des systèmes relativement stables influençant les pratiques, apparaissent clairement dans les réponses.

#### 3.2.2.1 Croyances sur la motivation

Les résultats montrent une croyance largement partagée :

- les élèves P sont les plus motivés (44 répondants),
- les élèves G sont les moins autonomes (45 répondants).

Les entretiens confirment cette polarisation. À Village2 :

« Les P, ils savent pourquoi ils sont là. Les G, il faut les accrocher » (Village2).

#### 3.2.2.2 Croyances sur les capacités

Les élèves P sont perçus comme ayant des capacités intrinsèques (travail, organisation, ambition), tandis que les élèves G sont perçus comme ayant des difficultés structurelles (manque de soutien, dispersion, fatigue).

À Petit-Village :

« Les P, tu peux aller loin avec eux. Les G, il faut tout construire » (Petit-Village).

#### 3.2.2.3 Croyances sur les besoins

Plusieurs enseignants mentionnent que les élèves G nécessitent davantage de soutien, d'attention ou de compétences relationnelles.

À Grande-Ville :

« Avec les G, il faut être derrière eux tout le temps » (Grande-Ville).

Ces croyances peuvent être interprétées comme une reconnaissance des besoins spécifiques, mais elles peuvent aussi renforcer l'idée que les élèves G sont moins autonomes ou moins capables.

### 3.2.3 Attentes différenciées et effet Pygmalion

Les attentes des enseignants varient selon les niveaux, ce qui correspond à l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968).

### 3.2.3.1 *Attentes élevées pour les P*

Les élèves P sont perçus comme ambitieux, autonomes, travailleurs.

À Village2 :

« En P, je peux vraiment aller dans le détail » (Village2).

Ces représentations peuvent conduire à des attentes élevées, qui renforcent les performances des élèves P.

### 3.2.3.2 *Attentes faibles pour les G*

Les élèves G sont perçus comme démotivés, dispersés, dépendants.

À Petit-Village :

« Ils ont besoin d’être rassurés, guidés, encouragés » (Petit-Village).

Ces représentations peuvent conduire à des attentes faibles qui limitent les opportunités d’apprentissage.

### 3.2.3.3 *La réussite des élèves G comme exception*

Les attributions de réussite montrent que la réussite d’un élève G est parfois interprétée comme exceptionnelle.

À Village2 :

« Quand un G réussit très bien, on se demande toujours ce qui s’est passé » (Village2).

À Grande-Ville :

« Parfois, on se dit qu’il n’est pas à sa place » (Grande-Ville).

Ces interprétations correspondent à l’effet Pygmalion inversé.

### 3.2.4 *Biais de confirmation*

Le biais de confirmation (Larivée et al. (2017)) apparaît clairement dans les réponses.

#### 3.2.4.1 *Interprétation sélective des comportements*

Les enseignants interprètent les comportements des élèves en fonction de leurs attentes.

À Village1 :

« Quand un G est calme, on se dit qu'il est fatigué. Quand un P est calme, on se dit qu'il est concentré » (Village1).

#### 3.2.4.2 *Invisibilisation des contre-exemples*

Les élèves M sont souvent invisibilisés :

- 10 répondants n'ont donné aucun adjectif pour les M,
- les M apparaissent rarement dans les commentaires.

À Village2 :

« Les M, on les oublie un peu... ils sont entre deux » (Village2).

Cette invisibilisation correspond au mécanisme décrit par Buschini & Lorenzi-Cioldi (2024) : le groupe intermédiaire est flou et peu saillant.

#### 3.2.5 *Pratiques différenciées et évaluation*

- La différenciation est quasi systématique :
- 44 enseignants différencient par la difficulté,
- 43 par le barème,
- 40 par le nombre d'exercices.

##### 3.2.5.1 *Différenciation prescrite et différenciation interprétée*

La différenciation est prescrite par le système PMG, mais les enseignants l'interprètent en fonction de leurs croyances.

À Village2 :

« En P, j'explique la grammaire ; en M, ils l'utilisent ; en G, je simplifie » (Village2).

À Petit-Village :

« Je garde le même barème, mais je donne des points différents » (Petit-Village).

##### 3.2.5.2 *Normes implicites et Constante macabre*

Même si aucun enseignant ne distribue les évaluations dans un ordre illustrant la réussite, plusieurs éléments suggèrent la présence de normes implicites.

À Grande-Ville :

« Les P, on s’attend à ce qu’ils réussissent. Les G, on s’attend à ce qu’ils peinent » (Grande-Ville).

Ces éléments correspondent à la Constante macabre (Antibi).

### 3.2.6 Origine sociale et hiérarchie symbolique

#### 3.2.6.1 *Lien perçu entre origine sociale et niveau*

Une majorité des enseignants (72,9 %) considère qu’il existe un lien entre l’origine sociale ou culturelle et l’appartenance à un niveau.

À Grande-Ville :

« Le niveau de formation des parents est déterminant » (Grande-Ville).

À Village2 :

« Chez les P, il y a un autre environnement familial » (Village2).

#### 3.2.6.2 *Hiérarchie symbolique des niveaux*

Les réponses concernant les diplômes montrent une hiérarchie symbolique forte.

À Village1 :

« C’est comme si les P méritaient les meilleurs profs... c’est élitiste » (Village1).

À Village2 :

« Les P ont besoin d’un niveau d’exigence plus élevé » (Village2).

### 3.2.7 Conclusion de l’analyse

Les résultats montrent que les enseignants perçoivent les niveaux PMG à travers des représentations structurées, cohérentes et largement partagées. Ces représentations influencent leurs attentes, leurs pratiques et leurs interprétations des comportements des élèves. Le système PMG, en créant des catégories visibles et hiérarchisées, favorise l’émergence de stéréotypes et de biais, même chez des enseignants conscients des risques de catégorisation.

La section suivante (3.3) proposera une synthèse transversale de ces résultats.

### 3.3 Synthèse des résultats

L'ensemble des résultats issus du questionnaire et des entretiens met en évidence une structuration nette, stable et hiérarchisée des représentations des enseignants du secondaire I du Jura bernois (incluant Bienne francophone) à propos des niveaux P, M et G. Cette structuration se manifeste à la fois dans les tendances quantitatives (fréquences, choix récurrents, polarités marquées) et dans les données qualitatives (verbatim, nuances, contradictions, justifications). La synthèse suivante met en lumière les principaux enseignements transversaux, en montrant comment les différentes dimensions convergent vers un même ensemble de mécanismes psychosociaux.

#### 3.3.1 Une catégorisation stable et hiérarchisée des niveaux PMG

Les résultats montrent que les enseignants associent de manière très cohérente des caractéristiques distinctes aux trois niveaux. Les élèves de niveau **P** sont décrits comme motivés, organisés, ambitieux, autonomes et sérieux. Les entretiens confirment cette image :

« Ils sont beaucoup plus réservés, sérieux » (Petit-Village). « Ils sont surstimulés... on les pousse, on les pousse » (Grande-Ville).

Les élèves de niveau **G** sont associés à des traits tels que la démotivation, la dispersion, la dépendance, la fatigue ou le manque de soutien familial. Les entretiens illustrent cette homogénéisation :

« Chez les G, ça pétille tout le temps » (Petit-Village). « Ils sont surconnectés, fatigués » (Village2). « Beaucoup plus de mouvement » (Grande-Ville).

Les élèves de niveau **M** apparaissent comme un groupe intermédiaire, souvent qualifié d'hétérogène ou de « moyen », et moins saillant dans les représentations.

« Les M appartiennent un peu nulle part » (Village2).

Cette structuration correspond à une hiérarchie implicite :

- **P = élèves performants, sérieux, légitimes,**
- **M = élèves intermédiaires, variables, difficiles à définir,**
- **G = élèves en difficulté, dépendants, fragiles.**

Cette hiérarchie se retrouve dans les adjectifs, dans les réponses sur la motivation, dans les pratiques différenciées et dans les attributions de réussite.

### 3.3.2 Des croyances pédagogiques largement partagées

Les enseignants expriment des croyances stables concernant les capacités, la motivation et les besoins des élèves selon les niveaux. Ces croyances se manifestent dans les réponses aux questions sur la motivation, l'autonomie, les adjectifs et les pratiques différenciées.

Les élèves P sont perçus comme intrinsèquement motivés et autonomes, tandis que les élèves G sont perçus comme nécessitant un soutien accru, un guidage constant ou une attention particulière.

À Grande-Ville :

« Avec les G, il faut être derrière eux tout le temps » (Grande-Ville).

Ces croyances influencent la manière dont les enseignants interprètent les comportements des élèves et orientent leurs attentes.

### 3.3.3 Des attentes différenciées selon les niveaux

Les résultats montrent que les attentes des enseignants varient selon les niveaux PMG.

Les élèves P bénéficient d'attentes élevées, tandis que les élèves G sont souvent perçus comme ayant des difficultés structurelles.

À Village2 :

« En P, je peux vraiment aller dans le détail » (Village2).

La réussite d'un élève G est parfois interprétée comme exceptionnelle, attribuée à des facteurs externes (barème, chance, triche) ou à des efforts inhabituels (révision, attention).

À Grande-Ville :

« Parfois, on se dit qu'il n'est pas à sa place » (Grande-Ville).

Ces attentes différenciées peuvent influencer les performances des élèves, conformément au mécanisme de l'effet Pygmalion. Elles contribuent également à renforcer les représentations initiales, créant un cercle auto-entretenu entre attentes, comportements et interprétations.

### 3.3.4 Un biais de confirmation présent dans les interprétations

Les réponses montrent que les enseignants interprètent les comportements des élèves en fonction de leurs attentes initiales.

À Village1 :

« Quand un G est calme, on se dit qu'il est fatigué. Quand un P est calme, on se dit qu'il est concentré » (Village1).

Les élèves M, quant à eux, sont souvent invisibilisés : plusieurs enseignants n'ont pas fourni d'adjectifs pour ce niveau, et les M apparaissent rarement dans les commentaires.

À Village2 :

« Les M, on les oublie un peu... ils sont entre deux » (Village2).

Cette invisibilisation correspond à la faible saillance du groupe intermédiaire dans les processus de catégorisation.

### 3.3.5 Une différenciation pédagogique omniprésente

La quasi-totalité des enseignants différencient leur enseignement dans les classes mixtes, principalement par la difficulté des exercices, le barème et le nombre d'exercices. Cette différenciation est prescrite par le système PMG, mais elle est également influencée par les croyances et attentes des enseignants.

À Village2 :

« En P, j'explique la grammaire ; en M, ils l'utilisent ; en G, je simplifie » (Village2).

Certaines pratiques, comme enseigner « selon le niveau le plus élevé présent », montrent que la différenciation peut parfois renforcer les écarts entre les élèves. D'autres pratiques, comme l'adaptation du barème ou des objectifs, montrent une volonté de soutenir les élèves en difficulté.

### 3.3.6 Un lien perçu entre origine sociale et niveau

Une majorité des enseignants (72,9 %) considère qu'il existe un lien entre l'origine sociale ou culturelle et l'appartenance à un niveau. Les justifications évoquent principalement le soutien parental, la maîtrise de la langue et l'accès à la culture.

Les entretiens confirment cette perception.

À Grande-Ville :

« Le niveau de formation des parents est déterminant » (Grande-Ville).

À Village2 :

« Chez les P, il y a un autre environnement familial » (Village2).

Ces éléments montrent que les enseignants perçoivent les niveaux PMG comme étant liés à des facteurs sociaux, et non uniquement à des compétences scolaires.

### 3.3.7 Un sujet sensible, générant malaise et nuances

Les commentaires libres montrent que plusieurs enseignants ressentent un malaise face à la catégorisation. Certains refusent d'attribuer des adjectifs, d'autres nuancent systématiquement leurs réponses. Ce malaise témoigne d'une tension entre les valeurs professionnelles (ne pas discriminer) et les exigences du système PMG (différencier selon les niveaux).

Les entretiens confirment ce malaise.

À Village1 :

« On ne devrait pas mettre les élèves dans des cases... mais le système nous y pousse » (Village1).

Cette tension est un élément central pour comprendre la complexité des représentations enseignantes.

### 3.3.8 Conclusion de la synthèse

Les résultats montrent que les représentations des enseignants à propos des niveaux PMG sont structurées, cohérentes et largement partagées. Ces représentations influencent leurs attentes, leurs pratiques et leurs interprétations des comportements des élèves. Le système PMG, en créant des catégories visibles et hiérarchisées, favorise l'émergence de stéréotypes et de biais, même chez des enseignants conscients des risques de catégorisation.

Cette synthèse met en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les effets du système PMG, tant sur les pratiques enseignantes que sur les trajectoires des élèves.

La section suivante analysera les apports et limites de cette recherche, avant de proposer une conclusion générale.

## 4 Apports et limites de la recherche

Cette recherche visait à comprendre comment les enseignants du secondaire 1 du Jura bernois (Bienne francophone incluse) perçoivent les niveaux P/M/G, comment ces représentations influencent leurs attentes et leurs pratiques, et dans quelle mesure ces perceptions s'inscrivent dans les mécanismes psychosociaux décrits par la littérature. L'étude présente plusieurs apports significatifs, tant sur le plan empirique que théorique et professionnel. Elle comporte également des limites inhérentes à son dispositif, qui ouvrent des perspectives pour de futures investigations.

### 4.1 Apports de la recherche

#### 4.1.1 Un éclairage inédit sur un système peu documenté

Le premier apport majeur de cette recherche réside dans l'étude d'un système scolaire – le dispositif P/M/G du canton de Berne – qui demeure relativement peu documenté dans la littérature francophone. Alors que les travaux sur les filières, les niveaux et les classes de compétences sont nombreux, peu d'études se penchent spécifiquement sur la manière dont les enseignants vivent et interprètent ce système particulier.

Cette recherche contribue ainsi à combler un manque, en offrant une analyse fine des représentations enseignantes dans un contexte institutionnel spécifique. Les données recueillies montrent que le système PMG structure fortement les perceptions, les attentes et les pratiques, ce qui constitue un apport empirique important.

#### 4.1.2 Une triangulation riche entre données quantitatives et qualitatives

D'après moi, l'un des points forts de ce travail réside dans la triangulation méthodologique entre :

- Un questionnaire (48 répondants)
- Quatre entretiens semi-directifs menés dans des contextes scolaires variés (Petit village avec plusieurs élèves venant de villages adjacents, ville/village de taille moyenne, ville/village de taille moyenne avec plusieurs élèves venant également de villages adjacents, ville)

Cette triangulation permet :

- De confirmer les tendances quantitatives par des exemples qualitatifs
- De nuancer certaines interprétations
- D'identifier des mécanismes invisibles dans les données chiffrées
- De renforcer la validité interne de l'étude

Par exemple, la perception des élèves G comme « dispersés » ou « démotivés » apparaît dans les fréquences du questionnaire, mais les entretiens permettent d'en comprendre les nuances :

« Ils sont surconnectés, fatigués » (Village2)

« Chez les G, ça pétille tout le temps » (Petit-Village)

Cette complémentarité enrichit considérablement l'analyse.

#### 4.1.3 Une mise en évidence claire des mécanismes psychosociaux

La recherche montre que les représentations enseignantes s'inscrivent dans des mécanismes bien documentés :

- Catégorisation sociale (Tajfel)
- Représentations sociales (Jodelet)
- Hiérarchie de groupes (Buschini & Lorenzi-Cioldi, 2024)
- Croyances pédagogiques (Pajares)
- Effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson)
- Biais de confirmation (Larivée et al. (2017))
- Reproduction sociale (Bourdieu)
- Constante macabre (Antibi)

L'étude montre que ces mécanismes ne sont pas théoriques ou abstraits : ils se manifestent concrètement dans les pratiques quotidiennes des enseignants.

Par exemple, l'effet Pygmalion apparaît dans les attentes différenciées :

« En P, je peux vraiment aller dans le détail » (Village2)

« Avec les G, il faut être derrière eux tout le temps » (Grande-Ville)

Cet apport théorique est particulièrement précieux pour comprendre la dynamique du système PMG.

#### 4.1.4 Une contribution à la réflexion professionnelle

Les résultats offrent un miroir aux enseignants et aux institutions. Ils permettent notamment de prendre conscience des représentations implicites, d'identifier les risques de stéréotypisation, de réfléchir aux effets des pratiques différenciées, de questionner la porosité réelle entre niveaux et de mieux comprendre l'impact du milieu familial.

Plusieurs enseignants expriment d'ailleurs un malaise face à la catégorisation :

« On ne devrait pas mettre les élèves dans des cases... mais le système nous y pousse » (Village1).

Cette recherche peut ainsi nourrir des discussions pédagogiques, des formations continues ou des réflexions institutionnelles.

#### 4.1.5 Une diversité géographique qui enrichit l'analyse

Le choix d'enseignants provenant de quatre localités différentes constitue un apport important. Les contextes ruraux (Petit-Village), semi-urbains (Village1, Village2) et urbains (Grande-Ville) permettent d'observer des variations dans les pratiques et les représentations.

Par exemple :

- À Petit-Village, les classes sont petites, ce qui favorise une connaissance fine des élèves.
- À Grande-Ville, la diversité culturelle et linguistique influence fortement les perceptions.
- À Village2, la structure de l'établissement renforce la différenciation formelle.
- À Village1, la mixité sociale est particulièrement visible.

Cette diversité renforce la portée descriptive de l'étude.

## 4.2 Limites de la recherche

### 4.2.1 Taille et composition de l'échantillon qualitatif

Bien que les quatre entretiens soient riches et détaillés, leur nombre reste limité. Un entretien supplémentaire (Malleray) était prévu mais n'a pas pu être réalisé. Cela réduit légèrement la diversité des points de vue.

De plus, les enseignants volontaires peuvent présenter un biais d'auto-sélection : ils sont peut-être plus réflexifs, plus critiques ou plus sensibles à la question des niveaux que la moyenne.

### 4.2.2 Auto-déclaration et désirabilité sociale

Les données reposent en grande partie sur des auto-déclarations. Les enseignants peuvent être tentés de minimiser leurs stéréotypes, d'atténuer leurs propos, de se conformer à des normes professionnelles (équité, bienveillance...), d'éviter de paraître discriminants.

Plusieurs verbatims montrent d'ailleurs cette tension :

« Je n'aime pas trop parler des niveaux... mais on voit quand même des différences » (Grande-Ville).

Ce biais est inhérent aux recherches qualitatives portant sur des sujets sensibles.

#### 4.2.3 Absence d'observations directes

L'étude ne comporte pas d'observations en classe. Les comportements décrits reposent donc sur les perceptions des enseignants, et non sur des données empiriques directes.

Par exemple, les enseignants décrivent les G comme « agités » ou « dispersés », mais il n'est pas possible de vérifier si ces comportements sont plus fréquents, plus visibles, plus interprétés ou plus attendus. Une observation ethnographique aurait permis de trianguler ces perceptions.

#### 4.2.4 Influence du contexte local

Les écoles du Jura bernois présentent des caractéristiques très différentes : taille des classes, diversité socioculturelle, organisation interne, ressources disponibles, culture d'établissement...

Ces différences influencent les pratiques et les représentations. Par exemple :

- À Petit-Village, la proximité avec les familles joue un rôle important.
- À Grande-Ville, la diversité linguistique complexifie les attentes.
- À Village2, la structure institutionnelle renforce la différenciation.

Ces spécificités limitent la généralisation des résultats à d'autres cantons ou systèmes.

#### 4.2.5 Un guide d'entretien évolutif

Le guide d'entretien a été ajusté au fil des rencontres, ce qui est courant en méthodologie qualitative, mais cela crée de légères variations dans les thèmes abordés.

Certains sujets ont été approfondis dans certains entretiens, mais moins dans d'autres (par exemple : la porosité entre niveaux, la pression parentale, les pratiques d'évaluation).

Cela peut créer des asymétries dans la richesse des données.

#### 4.2.6 Une analyse centrée sur les enseignants

Cette recherche se concentre exclusivement sur les représentations enseignantes. Elle ne prend pas en compte le point de vue des élèves, ni celui des parents, ni celui des directions d'établissement, ni les trajectoires *réelles* des élèves dans le système PMG.

Or, plusieurs enseignants évoquent explicitement l'importance du vécu des élèves :

« Les G s'enferment dans *on est nuls* » (Village2)

L'absence de ces perspectives constitue une limite importante.

### 4.3 Conclusion de la section

Malgré ses limites, cette recherche apporte un éclairage précieux sur les représentations enseignantes dans le système PMG du Jura bernois. Elle met en évidence des mécanismes psychosociaux puissants, des pratiques différenciées structurantes et une tension entre valeurs professionnelles et contraintes institutionnelles. Ces résultats constituent une base solide pour réfléchir aux effets du système PMG sur les élèves, les enseignants et les dynamiques scolaires.

La section suivante proposera une conclusion générale, articulant les principaux enseignements de la recherche et ouvrant des pistes pour la pratique et pour de futures investigations.

## Conclusion

La présente recherche avait pour objectif d'examiner les représentations que les enseignants du secondaire 1 du Jura bernois (Bienne francophone incluse) associent aux niveaux P/M/G, ainsi que les effets de ces représentations sur leurs attentes, leurs pratiques pédagogiques et leurs interprétations des comportements des élèves. En mobilisant un dispositif méthodologique mixte – un questionnaire administré à 48 enseignants et 4 entretiens semi-directifs menés dans des contextes scolaires variés – ce travail a permis de mettre en lumière des mécanismes psychosociaux importants, profondément ancrés dans le fonctionnement du système PMG.

Cette conclusion générale propose une synthèse intégrée des principaux résultats, discute leur portée théorique et pratique, et ouvre des pistes pour la recherche future et pour l'évolution des pratiques professionnelles.

L'un des enseignements majeurs de cette recherche est la mise en évidence d'une structuration très nette des représentations enseignantes selon les niveaux PMG. Les résultats montrent que les enseignants associent de manière cohérente des caractéristiques distinctes aux trois niveaux, et que ces caractéristiques s'inscrivent dans une hiérarchie implicite.

Les élèves de P sont perçus comme étant motivés, sérieux, organisés, ambitieux et autonomes. Ils incarnent, dans les discours, le profil de l'élève « scolaire », celui qui répond aux attentes institutionnelles et familiales. Les entretiens confirment cette image à plusieurs reprises.

Les élèves du niveau G, à l'inverse, sont associés à des traits tels que la démotivation, la dispersion, la dépendance, la fatigue ou le manque de soutien familial. Les verbatims illustrent aussi cette homogénéisation.

Les élèves de niveau M occupent une position intermédiaire, souvent décrite comme floue, hétérogène ou « moyenne ». Cette structuration correspond précisément aux mécanismes décrits par la théorie de la catégorisation sociale (Tajfel) et par les travaux de Buschini & Lorenzi-Cioldi (2024) sur la hiérarchie des groupes :

- Le groupe dominant (P) est perçu comme une collection d'individus,
- Le groupe dominé (G) comme un ensemble homogène,
- Le groupe intermédiaire (M) comme peu saillant, très divers et indéfinissable.

Cette hiérarchie symbolique constitue un élément central pour comprendre les dynamiques du système PMG.

Les résultats montrent que les enseignants expriment des croyances pédagogiques stables concernant les capacités, la motivation et les besoins des élèves selon les niveaux. Ces croyances fonctionnent comme des filtres interprétatifs (Pajares), influençant la manière dont les enseignants perçoivent les comportements des élèves et orientent leurs pratiques.

Cela se constate précisément parce que les élèves P sont perçus comme intrinsèquement motivés et autonomes, tandis que les élèves G sont perçus comme nécessitant un soutien accru, un guidage constant ou une attention particulière.

Toutefois, ces croyances ne sont pas nécessairement conscientes ou intentionnelles : elles émergent d'un système qui structure fortement les attentes et les pratiques.

L'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson) apparaît clairement dans les résultats également. En effet, les enseignants ont des attentes plus élevées envers les élèves P, ce qui peut renforcer leurs performances, et des attentes plus faibles envers les élèves G, ce qui peut limiter leurs opportunités d'apprentissage comme vu avec l'idée du cercle auto-alimenté. À l'inverse, la réussite d'un élève G est parfois interprétée comme exceptionnelle : les succès répétés d'un élève de ce niveau peuvent être perçus comme une erreur du système, dans lequel l'élève aurait plutôt une place au niveau supérieur. Ces attentes différenciées contribuent à renforcer les représentations initiales, créant un cercle auto-entretenu entre attentes, comportements et interprétations.

Les résultats montrent que les enseignants interprètent les comportements des élèves en fonction de leurs attentes initiales. Ce biais de confirmation (Larivée et al., 2017) contribue à stabiliser les représentations et à invisibiliser les contre-exemples. Certains enseignants estiment qu'il y a une tendance à penser que lorsqu'un G est calme, il serait fatigué, alors qu'un P calme serait concentré. À nouveau, ce qui ressort concernant les M est qu'ils sont souvent invisibilisés : plusieurs enseignants n'ont même pas fourni d'adjectifs pour ce niveau (alors que pour les P et les G, oui), et les M apparaissent rarement dans les commentaires. Une répondante a expliqué que les enseignants avaient tendance à les oublier un peu, qu'ils seraient perçus comme une sorte d'entre-deux, et cette invisibilisation correspond tout à fait à la faible saillance du groupe intermédiaire dans les processus de catégorisation.

Concernant la différenciation pédagogique, il faut dire qu'elle est quasi systématique dans les classes mixtes. Les enseignants différencient principalement par la difficulté des exercices, le barème et la quantité de travail. Cette différenciation est prescrite par le système PMG, mais elle est également influencée par les croyances et les attentes des enseignants. Un répondant a expliqué qu'il enseignait

la grammaire aux élèves de niveau P tandis qu'il attendrait simplement des élèves de niveau M qu'ils l'utilisent. Pour les élèves de niveau G, le tout serait encore davantage simplifié. Certaines pratiques, comme enseigner « selon le niveau le plus élevé présent » peuvent renforcer les écarts entre les élèves. D'autres pratiques, comme l'adaptation du barème ou des objectifs, montrent toutefois une volonté de soutenir les élèves en difficulté.

Cette différenciation, bien qu'elle vise à répondre aux besoins des élèves, contribue également à stabiliser les représentations associées aux niveaux.

Une majorité d'enseignants perçoit un lien entre origine sociale et niveau : de nombreux répondants au questionnaire (72,9 %) considèrent qu'il existe un lien entre l'origine sociale ou culturelle et l'appartenance à un niveau. Les justifications évoquent principalement le soutien parental, la maîtrise de la langue et l'accès à la culture et à la culture scolaire. Les entretiens confirment cette perception : Pour certains, l'environnement familial des élèves de niveau P serait différent de celui des autres niveaux, et pour d'autres, le niveau de formation qu'ont atteint les parents serait un critère déterminant de leur appartenance. Ces éléments montrent que les enseignants perçoivent les niveaux PMG comme étant liés à des facteurs sociaux, et non uniquement à des compétences scolaires. Cette perception s'inscrit dans les travaux de Bourdieu sur la reproduction sociale.

L'étude décèle également une tension entre valeurs professionnelles et contraintes institutionnelles. En effet, les résultats montrent que plusieurs enseignants ressentent des réticences, ou un malaise face à la catégorisation, y compris lors du questionnaire. Certains ont refusé d'attribuer des adjectifs aux trois catégories, d'autres ont systématiquement nuancé leurs réponses. Ce malaise témoigne d'une tension entre les valeurs professionnelles (ne pas discriminer, respecter l'individualité de chaque élève) et les exigences du système PMG (différencier selon les niveaux). Une enseignante a d'ailleurs confié que, d'après elle, le rôle d'un enseignant ne serait pas de mettre les élèves dans des cases mais que, toutefois, le système les y pousserait. Cette tension est un élément central pour comprendre la complexité des représentations enseignantes.

Ainsi, cette recherche offre un éclairage précieux sur les dynamiques de ce système PMG. Elle montre que les représentations enseignantes ne sont pas des opinions isolées, mais des constructions sociales influencées par le cadre institutionnel, les attentes sociales, les pratiques pédagogiques, les expériences professionnelles et les contextes locaux. Il y a une véritable richesse derrière ces témoignages et ces réponses qui invitent par ailleurs à réfléchir à plusieurs enjeux.

Premièrement, la formation initiale et continue des enseignants. Il serait pertinent d'intégrer des modules sur les effets des représentations, des attentes et des biais dans les pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, les données récoltées mettent en évidence un besoin de transitions plus fluides, mieux accompagnées. La porosité réelle entre les niveaux, la possibilité de « monter » ou de « descendre » gagneraient à être revues ou mises davantage sous la loupe.

Troisièmement, ce travail a montré que les pratiques d'évaluation (barèmes différenciés, objectifs distincts, normes implicites) peuvent être des outils précieux pour réduire les écarts entre les niveaux. Tout reste à savoir jusqu'où ils le peuvent, et comment les mobiliser le plus efficacement possible.

Quatrièmement, les informations obtenues permettent de considérer les familles comme un axe majeur. Les enseignants ont largement souligné l'importance du soutien parental : des dispositifs de médiation pourraient être envisagés, et la collaboration avec les familles pourrait être renforcée ou revisitée.

De plus, il pourrait être intéressant de se pencher sur la thématique des élèves BEP (Besoins Éducatifs Particuliers) et leur répartition dans ces niveaux, étant donné leur mention en lien avec ces niveaux dans au moins trois entretiens sur quatre.

Ultimement, la lutte contre la stigmatisation est une thématique cruciale qui englobe le sujet de ce mémoire. En effet, les élèves G intériorisent fortement les représentations négatives ; des actions de valorisation pourraient être mises en place. Retravailler la façon dont ces niveaux sont présentés : peut-être une disposition d'apparence moins verticale (où les P sont l'élite, les M des invisibles et les G des élèves en difficulté) et davantage horizontale (selon les métiers ou perspectives d'avenir) ?

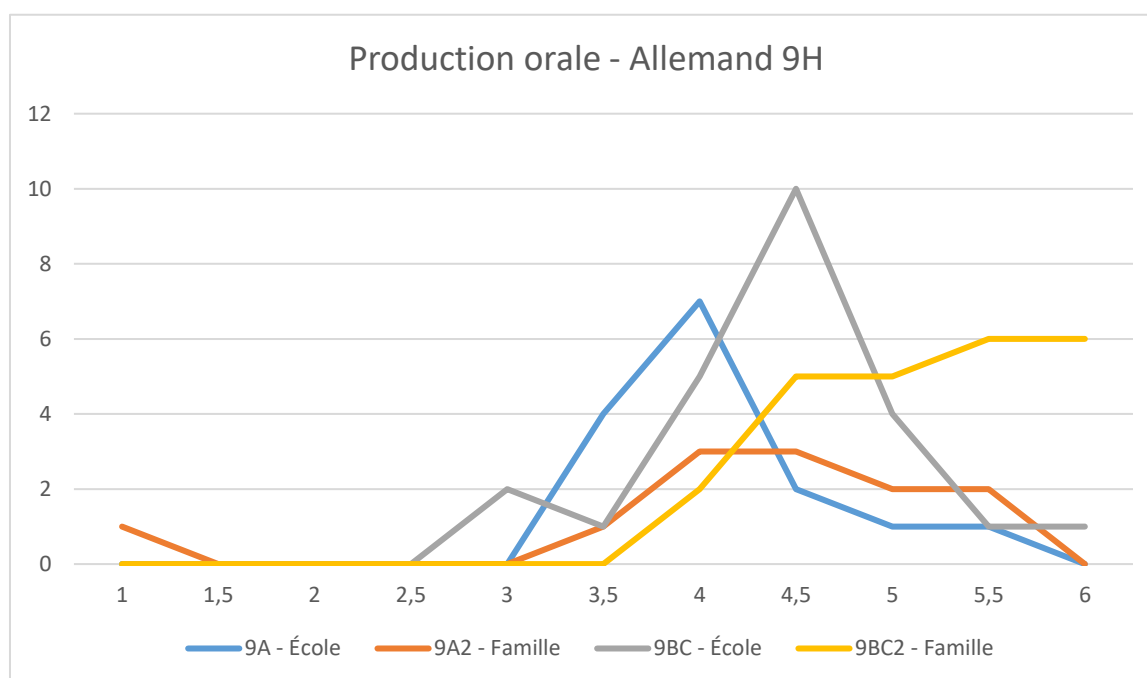
➔ De nombreux questionnements viennent entourer les résultats, et de nombreux acteurs scolaires sont concernés par les questions soulevées dans ce mémoire.

Pour de futures recherches, il pourrait être intéressant de considérer les axes suivants :

- Une extension de l'étude à d'autres régions : comparer le Jura bernois avec d'autres cantons romands, alémaniques ou italophones permettrait d'identifier des tendances structurelles.
- L'observation des pratiques en classe, avec une étude ethnographique, permettrait de trianguler les perceptions avec des données empiriques directes.
- Le point de vue des élèves, à travers questionnaires et entretiens, pourrait permettre de comprendre l'impact réel du système PMG sur les individus les plus directement concernés.

- Une étude des trajectoires scolaires sur plusieurs années permettrait d'analyser les effets à long terme des niveaux.
- Une analyse des pratiques d'évaluation permettrait – notamment avec une étude comparative des barèmes, des tâches et des feedbacks selon les niveaux – serait particulièrement pertinente pour une meilleure vision des moyens (notamment didactiques) pouvant être mobilisés afin de différencier avec efficacité.
- Une réelle étude comparative des résultats entre les différents niveaux, afin de déceler l'occurrence (ou non) de la Constante macabre comme définie par Antiby (2003).

Par ailleurs, concernant la Constante macabre : lors de l'entretien avec Brittany, l'enseignante de Grande-Ville, des données concernant deux mêmes évaluations dans deux classes de niveau différent ayant été transmises rendent les courbes suivantes sous forme de graphique :



➔ Axe X : Note

➔ Axe Y : Nb élèves ayant obtenu la note

➔ La corrélation des courbes s'effectue à première vue par thème :

- les courbes 9A – École et 9BC – École sont plutôt similaires de par leur forme, mais pas dans leur intensité (nombre de notes) et semblent décalées horizontalement. Il existe un pic de 4,5 chez les 9BC, tandis que ce pic est constaté pour la note de 4 chez les 9A.
- Idem pour les courbes 9A2 – Famille et 9BC2 – Famille, à un détail près : Les notes de 5 à 6 sont bien plus nombreuses pour la classe 9BC.

- ➔ Ce n'est pas incohérent avec la différenciation déclarée dans cette étude (barèmes plus sévères, attentes plus hautes).
- ➔ Si certaines similarités sont observables entre les courbes, les données ne sont évidemment pas suffisantes pour dire quoique ce soit de plus concernant la Constante macabre (Antibi, 2003, 2015). En revanche, elles le sont suffisamment pour ouvrir l'horizon des recherches autour de l'enseignement différencié et de la présence (ou non) de ce phénomène dans le Jura bernois, comme ailleurs.

En définitive, cette recherche montre que le système PMG structure profondément les représentations, les attentes et les pratiques des enseignants du secondaire 1 du Jura bernois (Bienne francophone incluse). Les niveaux P, M et G ne sont pas de simples catégories administratives : ils fonctionnent comme des groupes sociaux hiérarchisés, porteurs de significations, de normes et de représentations. Ces représentations influencent les pratiques pédagogiques, les interactions en classe et les trajectoires des élèves.

Les enseignants ne sont pas responsables de ces dynamiques : ils évoluent dans un système qui les produit et les renforce. Leur malaise face à la catégorisation témoigne d'une conscience professionnelle forte et d'un désir de respecter l'individualité de chaque élève.

Avant tout, les représentations sont structurelles, pas individuelles. Les biais ont une dimension institutionnelle non négligeable, et les systèmes de niveaux et de sections PMG produisent des effets parfois indépendamment des intentions.

Cette recherche invite à poursuivre la réflexion, tant au niveau institutionnel qu'au niveau des pratiques quotidiennes, afin de garantir un système scolaire plus équitable, plus inclusif et plus conscient des mécanismes psychosociaux qui le traversent.

## Bibliographie

Antibi, A. (2003). *La Constante macabre : Ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Math'Adore.

Antibi, A. (2015). *La Constante macabre : La souffrance des élèves*. L'Harmattan.

Baillet, G. (2021). *Des pratiques qui diffèrent de leurs croyances ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants belges du secondaire*.

Basque, M., & Bouchamma, Y. (2018). *Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves*. *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*.

Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). *Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique*. *Revue suisse des sciences de l'éducation (RSSE / SZBW)*.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5<sup>th</sup> ed.). Oxford University Press.

Buschini, F. & Lorenzi-Cioldi, F. (2024). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France (PUF).

Carra, C., Deflorenne, A., Dogan, G., & Karademir, A. (2018). *L'efficacité de l'effet Pygmalion dans le milieu scolaire peut-elle être prouvée scientifiquement ?*

CIIP - Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.

Costa, G. (2015). *L'effet Pygmalion en milieu scolaire : traitements différenciés et conséquences sur les élèves*.

Cuche, K. (2022). *Devoirs à domicile : pratiques déclarées d'enseignants et d'élèves du cycle 3 dans la partie francophone du canton de Berne*.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (s.d.). Cycle 3. <https://www.bkd.be.ch/fr/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/3-zyklus.html>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratiques* (6<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Girardet, C. (2020). *Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignants de la formation professionnelle en Suisse. Revue internationale d'éducation de Sèvres.*

Gobat, S., & Berger, J.-L. (2018). *Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique.*

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Larivée, S., Sénéchal, C., & Messier, G. (2017). *Les biais cognitifs en éducation : mieux les comprendre pour mieux intervenir. Revue des sciences de l'éducation*

Levrat Rapp, A. (2024). *Enseignement et biais cognitifs : proposition d'un outil de positionnement et d'actions pour les professionnelles et professionnels de l'éducation*

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>rd</sup> ed.). SAGE.

Morin, M (2021). *L'éducation à l'égalité "filles-garçons\* dans la formation des enseignant-e-s. Recherche et formation*, (96) <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1709>

Munier, N. (2019). *Perception des enseignants vis-à-vis du sentiment de sécurité psychologique et des émotions des élèves.*

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Pajares, M. F. (1992). *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research.*

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Dunod.

Rodriguez Banchs, A. M. (2008). *Folies et représentations sociales : Lecture commentée*. Presses Universitaires de Rennes (PUR).

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

Van der Maren, J.-M. (2014). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, des outils d'intelligence artificielle générative ont été utilisés de manière ponctuelle afin de soutenir la fluidité rédactionnelle, la structuration du texte et la reformulation de certains passages.

## Annexe 1 : Questionnaire Google Forms

### **Questionnaire – MEM : Enseignants du secondaire dans le Jura bernois et leurs élèves de niveau P, M, G.**

#### **Section 1**

Bonjour !

Ce questionnaire sert à la récolte de données autour de l'élaboration d'un mémoire de master en sciences de l'éducation. L'objectif du travail est de mieux comprendre le système par niveau, c'est pourquoi l'enquête vise à interroger les enseignants sur leurs élèves de différents niveaux, mais aussi sur leurs différentes façons de faire ou d'aborder les choses avec eux. Votre anonymat est garanti tout au long du processus, les données seront analysées de manière confidentielle.

#### Précisions :

Les niveaux P, M et G (Pré-gymnasial, Moderne et Général) portent dans certains établissements les qualifications de A, B et C.

1. Vous êtes

#### *Liste déroulante, question obligatoire*

- Un homme
- Une femme
- Autre
- Préfère ne pas répondre

2. À quel point êtes-vous familier ou familière avec le système de niveaux P, M et G dans les écoles secondaires du Jura bernois ?

#### *Choix multiples, pas obligatoire*

- J'ai moi-même vécu ma scolarité obligatoire dans un tel système.
- Je suis parent d'un ou plusieurs enfants scolarisés dans un tel système.
- J'ai découvert le système pendant mes études à la HEP / pendant ma formation.
- J'en avais entendu parler avant de débiter ma carrière dans l'enseignement.
- J'ai découvert le système au moment de postuler / à mes débuts dans l'enseignement.
- Autre : \_\_\_\_\_

3. D'après vous, quels sont les élèves qui ont le plus de motivation à se mettre au travail par eux-mêmes et à apprendre ?

#### *Choix multiples, question obligatoire*

- Les élèves de niveau P
- Les élèves de niveau M
- Les élèves de niveau G
- Aucune de ces catégories

4. Y a-t-il des élèves avec lesquels il vous semble plus compliqué de développer leur autonomie ?

#### *Choix multiples, question obligatoire*

- Les élèves de niveau P
- Les élèves de niveau M
- Les élèves de niveau G
- Aucune de ces catégories

5. Lorsque vous rendez une évaluation, communiquez-vous la moyenne de la classe aux élèves ?

*Choix multiples, question obligatoire*

- Oui, avec des élèves de niveau P
- Oui, avec des élèves de niveau M
- Oui, avec des élèves de niveau G
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

6. Rendez-vous les évaluations dans un ordre qui illustre la réussite des élèves ? *Ex. Par ordre d'obtention de note croissant / décroissant*

*Choix multiples, question obligatoire*

- Oui, avec des élèves de niveau P
- Oui, avec des élèves de niveau M
- Oui, avec des élèves de niveau G
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

7. Comment différenciez-vous votre enseignement dans une classe mixte ? *Ex. Une classe avec des élèves PM ou MG.*

*Choix multiples, question obligatoire*

- Par le barème
- Par la participation attendue (Ex. Inciter un élève à répondre plus souvent)
- Par le nombre d'exercices
- Par la difficulté d'exercices
- Je n'ai jamais eu de classe mixte
- Je ne fais pas de différence
- Autre : \_\_\_\_\_

8. D'après votre expérience, lorsqu'un élève de niveau G réussit du premier coup un exercice, ou obtient une bonne note (5.5 ou 6) à une évaluation, est-ce parce que...

*Choix multiples, pas obligatoire*

- Il a bien révisé
- L'enseignant l'a bien guidé
- Il a été actif et attentif
- Il a bien écouté l'enseignant pendant le(s) cours
- Le barème établi l'a permis
- Il a eu de la chance
- Il a triché
- Sa place n'est pas en G
- Il a pour objectif de monter en niveau M
- Autre : \_\_\_\_\_

9. Dans le canton de Berne, certaines écoles secondaires autorisent qu'un enseignant diplômé par la HEP avec certaines branches didactiques (*Ex. Mathématiques et sciences*) enseigne d'autres branches (*comme l'histoire ou le français*) à des élèves de niveaux M et G (sous conditions).

Trouvez-vous normal qu'il faille le maximum (crédits universitaires et cursus HEP en didactique de la branche) pour enseigner spécifiquement aux élèves de niveau P ?

*Liste déroulante, question obligatoire*

- Pas normal
- Plutôt normal
- Tout à fait normal
- Ne sait pas
- Ne veut pas se prononcer

10. Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

11. Quels sont les adjectifs qui vous viennent à l'esprit pour qualifier les élèves de niveau P ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

12. Quels sont les adjectifs qui vous viennent à l'esprit pour qualifier les élèves de niveau M ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

13. Quels sont les adjectifs qui vous viennent à l'esprit pour qualifier les élèves de niveau G ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

14. Il existe une idée selon laquelle l'origine sociale ou culturelle de l'élève a un lien avec son appartenance à l'un ou l'autre de ces niveaux.

À quel point êtes-vous d'accord avec cette idée ?

*Liste déroulante, question obligatoire*

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Ne sait pas
- Ne veut pas se prononcer

15. Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

## Section 2 : Les finalités

Merci d'avoir répondu au questionnaire ! Avant de terminer, merci de remplir cette petite section.

16. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

*Choix unique, question obligatoire*

- Moins de 30 ans
- 31 à 40 ans
- 41 à 50 ans
- 51 à 60 ans
- Plus de 60 ans

17. Quelque chose à ajouter / un commentaire ?

*Réponse longue, pas obligatoire*

18. En ce moment, enseignez-vous une même branche à des élèves de la même année, mais dans deux classes de niveaux différents ?

*Par exemple : Cette année, vous enseignez le français à deux classes en parallèle, dans la classe des 9H de niveau M et dans celle des 9H de niveau G.*

*Choix unique, question obligatoire*

- Oui
- Non

➔ *Section 3 pour les répondants en « Oui » à la question 18.*

➔ *Envoi du questionnaire pour les répondants en « Non » à la question 18.*

**Section 3 :** Vous avez indiqué avoir au moins deux classes différentes de même année et de même branche, cette année.

19. Seriez-vous d'accord de m'en dire davantage sur vous et vos élèves pendant un entretien ?

Rappel : Les données seront anonymisées.

*Choix unique, question obligatoire*

- Oui
- Non

➔ *Section 4 pour les répondants en « Oui » à la question 19.*

➔ *Envoi du questionnaire pour les répondants en « Non » à la question 19.*

**Section 4 :** Comment puis-je vous contacter en vue d'un entretien ?

Ces informations ne seront transmises à personne et ne serviront qu'à prendre contact en vue d'un entretien. Vous pouvez aussi me contacter directement par SMS au 07- - - - - ou par courriel électronique via l'adresse [-----@-----bejune.ch](mailto:-----@-----bejune.ch)

20. Votre nom et prénom

*Réponse courte, question obligatoire*

21. Votre adresse email (optionnel)

Si vous préférez une prise de contact par courriel

*Réponse courte, pas obligatoire*

22. Votre numéro de téléphone

*Réponse courte, question obligatoire*

**[Envoi du formulaire]**

## Annexe 2 : Guide d'entretien global

À partir des réponses obtenues après la diffusion du questionnaire, un premier guide d'entretien ou « Guide d'entretien global » a été élaboré afin de répondre à certains questionnements soutenus par la théorie :

Ce guide respecte :

- Le cadre théorique (stéréotypes → croyances → attentes → pratiques → évaluation)
- La logique de triangulation (Van der Maren)
- Les principes de l'entretien semi-directif (Kaufmann, Blanchet & Gotman)

### **A. Introduction (mise en confiance)**

1. **Merci d'avoir accepté cet entretien. Comment avez-vous vécu le questionnaire ?**
2. Avez-vous eu des hésitations ou des difficultés à répondre à certaines questions ?
3. Comment percevez-vous le système PMG dans votre établissement ?

### **B. Stéréotypes et représentations (Tajfel, Jodelet, Buschini & Lorenzi-Cioldi)**

4. Selon vous, qu'est-ce qui distingue le plus les élèves P, M et G dans la réalité de votre pratique ?
5. Avez-vous l'impression que certains niveaux sont associés à des images ou attentes particulières dans votre école ?
6. Comment ces représentations circulent-elles entre collègues ?

### **C. Croyances pédagogiques (Pajares, Berger & Girardet)**

7. Comment vos expériences ont-elles façonné votre manière d'enseigner selon les niveaux ?
8. Pensez-vous que vos attentes varient selon le niveau ?
9. Avez-vous déjà été surpris par un élève qui ne correspondait pas à l'image que vous aviez de son niveau ?

### **D. Attentes et effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson)**

10. Comment réagissez-vous lorsqu'un élève G réussit très bien ?
11. Pensez-vous que vos attentes influencent la manière dont les élèves se comportent ou réussissent ?
12. Avez-vous déjà constaté que vos attentes se confirmaient d'elles-mêmes ?

### **E. Biais de confirmation (Larivée et al.)**

13. Avez-vous l'impression que certains comportements confirment ce que vous pensez déjà d'un niveau ?
14. Comment faites-vous pour éviter de tomber dans des interprétations automatiques ?

### **F. Pratiques différenciées (Costa, Antibì)**

15. Comment adaptez-vous vos évaluations selon les niveaux ?
16. Comment décidez-vous du barème, de la difficulté, du nombre d'exercices ?
17. Avez-vous déjà constaté des distributions de notes qui se répètent d'une classe à l'autre ?

### **G. Origine sociale / culturelle (Bourdieu, représentations sociales)**

18. Pensez-vous que l'origine sociale ou culturelle influence le niveau auquel un élève est orienté ?
19. Comment cela se manifeste-t-il dans votre établissement ?

### **H. Le système PMG et ses effets**

20. Selon vous, le système PMG renforce-t-il certaines représentations ?
21. Pensez-vous que ce système influence les trajectoires scolaires ?
22. Comment percevez-vous la mobilité entre niveaux ?

### **I. Conclusion**

23. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter ?

#### 24. Comment pensez-vous que les choses pourraient évoluer dans le futur ?

- ➔ Ce guide d'entretien est celui que j'ai d'abord utilisé avec la première candidate à un entretien, Béatrice de Petit-Village. Malheureusement, cet entretien ayant été mon premier, j'ai beaucoup peiné à le mener efficacement malgré mes répétitions. C'est ce qui m'a ensuite poussé ensuite à adapter le guide d'après mon interlocuteur et d'après les informations dont j'ai besoin (voir Annexe 3 : guide d'entretien par candidat).

## Annexe 3 : Guide d'entretien par candidat

À partir du guide d'entretien global (voir Annexe 2 : Guide d'entretien global), et à l'aide des réponses obtenues par chacun des entretenus, tout en prenant compte de leur temps et des informations qu'il me serait utile de collecter, j'ai affiné, adapté ou modifié le guide pour certains candidats :

### **Questions : Entretien semi-directif avec Reina**

#### **Introduction (mise en confiance)**

1. Merci d'avoir accepté cet entretien. Comment as-tu vécu le questionnaire ?

#### **Stérotypes et représentations (Tajfel, Jodelet, Buschini & Lorenzi-Cioldi)**

2. Comment ces représentations circulent-elles entre collègues ?

#### **Pratiques différenciées (Costa, Antibì)**

3. Comment adaptes-tu les évaluations selon les niveaux ?

#### **Lié aux réponses de Reina**

4. Aux questions concernant les adjectifs pour décrire les élèves, tu as écrit : « J'ai un problème avec cette question, c'est réducteur ». Peux-tu développer ?
5. Comment concilies-tu ton malaise avec le fait que le système PMG impose des catégories ?
6. Tu as déclaré être plutôt d'accord avec l'idée selon laquelle l'appartenance sociale ou culturelle aurait un lien avec le niveau de l'élève : À la question « Pouvez-vous expliquer » Tu as répondu « Les chances du départ » → Pourrais-tu développer ?

#### **Conclusion**

7. Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ?
8. Comment penses-tu que les choses pourraient évoluer dans le futur ?

## **Questions : Entretien semi-directif avec Kate**

### **Rappel bref des questions posées si besoin :**

- Questions concernant les élèves les plus motivés / les moins motivés
- Questions concernant la façon de rendre les évaluations et communiquer la moyenne de classe
- Questions concernant la réussite d'un élève G
- Question sur la légitimité des diplômes pour enseigner en P

### **Introduction (mise en confiance)**

1. Merci d'avoir accepté cet entretien. Comment avez-vous vécu le questionnaire ?

### **Stéréotypes et représentations (Tajfel, Jodelet, Buschini & Lorenzi-Cioldi)**

2. Comment ces représentations circulent-elles entre collègues ?

### **Pratiques différenciées (Costa, Antibì)**

3. Comment adaptez-vous les évaluations selon les niveaux ?

→ Piste : pourcentage de notes dans chaque niveau ? (Antibì, Constante macabre)

### **Croyances pédagogiques (Pajares, Berger & Girardet)**

4. Pensez-vous que vos attentes varient selon le niveau ?

### **Biais de confirmation (Larivée et Al.)**

5. Avez-vous l'impression que certains comportements confirment ce que vous pensez déjà d'un niveau ?

### **Lié aux réponses de Kate**

6. Vous déclarez avoir découvert le système P/M/G au moment de postuler et à vos débuts dans l'enseignement. Vous n'avez donc pas vécu votre propre scolarité obligatoire avec ce système. Quelles étaient vos premières impressions au moment de découvrir ce système ?

→ Et vos impressions aujourd'hui ?

7. Adjectifs (représentations sociales)

8. Vous dites que les élèves P sont « guindés » : que signifie ce terme pour vous ?

9. Vous dites que les élèves G sont « surconnectés » : est-ce que vous pourriez expliquer ?

➔ Vous dites aussi qu'ils sont « dévalorisés ». Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? (par qui ?)

10. Vous dites que les M sont « battants » : comment cela se manifeste-t-il ?

### **Questions en lien avec les autres entretiens**

11. Si je vous dis que « le niveau P c'est l'objectif à atteindre pour un niveau M ou un niveau G, et que le niveau G c'est le niveau auquel il ne faut à tout prix pas descendre », qu'en pensez-vous ?

12. Pensez-vous que la porosité entre les niveaux devrait être identique pour monter comme pour descendre ?

13. D'après vous, les parents ont-peur du niveau G ?

14. Diriez-vous que c'est un système qui reproduit des inégalités ?

### **Conclusion**

15. Comment pensez-vous que les choses pourraient évoluer dans le futur d'après ce que vous voyez / ce que vous vivez ?

16. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter ?

## **Questions : Entretien semi-directif avec Brittany**

### **Rappel bref des questions posées si besoin :**

- Questions concernant les élèves les plus motivés / les moins motivés
- Questions concernant la façon de rendre les évaluations et communiquer la moyenne de classe
- Questions concernant la réussite d'un élève G
- Question sur la légitimité des diplômes pour enseigner en P

### **Introduction (mise en confiance)**

1. Merci d'avoir accepté cet entretien. Comment as-tu vécu le questionnaire ?

### **Stérotypes et représentations (Tajfel, Jodelet, Buschini & Lorenzi-Cioldi)**

2. Comment ces représentations circulent-elles entre collègues ?

### **Pratiques différenciées (Costa, Antibì)**

3. Comment adaptes-tu les évaluations selon les niveaux ?  
→ Piste : pourcentage de notes dans chaque niveau ? (Antibi, Constante macabre)

### **Croyances pédagogiques (Pajares, Berger & Girardet)**

4. Penses-tu que tes attentes varient selon le niveau ?

### **Biais de confirmation (Larivée et Al.)**

5. As-tu l'impression que certains comportements confirment ce que tu penses déjà d'un niveau ?
6. Comment fais-tu pour éviter de tomber dans les interprétations automatiques ?

### **Lié aux réponses de Brittany**

#### **Partie adjectifs :**

7. Tu dis que les P sont « surestimés » et « surstimulés » : peux-tu développer ?
8. Tu dis que la réussite d'un G est « rare » : comment cela influence-t-il tes attentes ?
9. Vous dites que les M sont « ambivalents » : comment cela se manifeste-t-il ?
10. Tu as déclaré n'être plutôt pas d'accord avec le fait que l'origine sociale ou culturelle d'un élève ait un lien avec son niveau, et ensuite tu as expliqué ta réponse en disant « Par expérience, il y a de tout partout. Par contre, le niveau de formation des parents serait davantage déterminant. » → (Peux-tu expliquer ceci : comment cela se manifeste-t-il dans tes cours ?)

Parents ont peur du niveau G ?

Système qui reproduit des inégalités ?

### **Conclusion**

11. Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ?

12. Comment penses-tu que les choses pourraient évoluer dans le futur d'après ce que tu vois / ce que tu vis ?

## Annexe 4 : Transcription des entretiens

### Transcription 1 : Béatrice, enseignante à Petit-Village

C = chercheur

B1 = Entretienue 1

C : Donc, ça devrait à peu près prendre 30 minutes, ça se peut que ça prenne un peu plus comme un peu moins, parce que je – c'est la première fois que je le fais du coup voilà, j'adapterai pour les – vous êtes un peu mon cobaye, je suis désolé [rires]. Alors – voilà, comme ça j'ai aussi les résultats de ce que vous avez répondu à côté. Donc, déjà merci beaucoup de m'avoir – de m'accorder en fait – ça. Parce que c'est vraiment important, moi je trouve avec mon parcours que c'est important ces questions sur les niveaux P, M, G – Enfin, c'est assez particulier aussi comme c'est fait. Donc, merci beaucoup, est-ce que vous – Comment avez-vous vécu le questionnaire, vous ? Vous vous en rappelez un peu ou.. ?

B1 : Vaguement, parce qu'il y a beaucoup en ce moment à l'école. Ce qui s'est passé, c'est que le directeur nous transmet votre requête, je vois la requête, je me souviens de mon travail de psychopédagogie, où je devais passer chez des enseignants, il y en a plein qui vous répondent « non, non, non, j'ai pas le temps », et j'ai été tellement soulagée d'en trouver trois ou quatre que je me dis : si à mon tour je peux aider quelqu'un, il faut que je le fasse. Donc, c'est pas de gaieté de – On le fait pas... Mais je trouve normal de s'investir et de répondre à quelqu'un qui se lance dans le métier pour que ça se passe le mieux possible pour vous. Et que vous ayez éventuellement des réponses aux questions que vous vous posez. Maintenant, je ne suis – On va aller le poser et vous verrez, vous me direz si elles vous enrichissent ou pas.

C : Je suis sûr que oui. Vous avez eu des hésitations ou des difficultés à répondre à certaines des questions ?

B1 : Honnêtement, je ne me souviens pas.

C : Vous ne vous souvenez plus ?

B1 : Oui.

C : Je peux vous montrer, ne vous en faites pas, j'amène ça tout de suite. Faudra que je prévois une copie papier.

B1 : Vous verrez, dans l'enseignement on ne s'ennuie pas.

C : Ah oui ? Oui oui, j'ai déjà bien vu ça, c'est assez... Chaque semaine apporte ses nouveautés. Alors, la première question c'était « Est-ce que vous êtes un homme, une femme, etc. »

B1 : Oui, c'était assez facile [rires]

C : Ensuite, à quel point vous étiez familier ou familière avec le système de niveau PMG dans les écoles secondaires du Jura bernois. Donc vous, vous m'avez dit que vous enseignez là-bas depuis 38 ans et que vous étiez parent d'un ou plusieurs enfants scolarisés.

B1 : Oui.

C : Et puis, pour les questions en lien plutôt avec les élèves – Quels sont les élèves qui ont le plus de motivation à se mettre au travail par eux-mêmes et à apprendre ? Vous aviez plusieurs choix, vous pouviez dire « Élèves de niveau P, niveau M, niveau G ou aucune de ces catégories »

B1 : On ne peut pas lier la motivation au niveau de l'élève à mon avis. Quoique dans les stéréotypes, on va dire qu'un élève P est motivé par une potentielle entrée dans un gymnase, donc il va s'investir plus. C'est pas toujours le cas. Il y a des élèves G qui s'investissent énormément parce qu'ils ont du plaisir à apprendre. On ne peut pas lier, à mon avis je répète, la motivation aux niveaux. Même si on peut par classe parfois voir des mouvements. Il est clair que quand – J'ai vécu l'introduction des niveaux. Et j'ai entendu certains de mes collègues me dire en séance des maîtres « Je ne suis pas diplômé pour ça, je refuse d'enseigner dans un niveau G ».

C : D'accord.

B1 : Pour moi, c'était de la ségrégation et tous les enfants étaient là, donc... Voilà. Et si tout le monde avait fait comme eux, le système n'aurait pas pu – ou le système les aurait soit éjectés eux, soit les aurait forcés à s'adapter.

C : Je comprends. C'est vrai qu'au niveau de vos collègues, tout ce qui est stéréotypes – Vous savez, j'ai aussi mis des questions concernant les adjectifs, etc. – Les premières images qu'on peut avoir de ces trois catégories. Comment elles circulent, ces représentations entre collègues ?

B1 : On n'est pas tous toujours d'accords. Ça dépend aussi du temps qu'on passe avec des élèves G. Je dois vous avouer qu'ici, dans cette école, il y a des collègues qui préfèrent avoir des élèves de niveau P parce qu'ici, ils travaillent. Alors qu'on n'est encore pas entré en classe. Ils sont déjà en train de travailler. Donc ils n'ont pas besoin de vous pour apprendre. Ils apprennent déjà parce qu'ils aiment ça et parce qu'ils sont motivés et parce qu'ils ont envie. Donc pour un enseignant, c'est plus facile

d'avoir une classe comme ça qu'une classe d'élèves G avec des difficultés familiales, des soucis divers, des situations de vie compliquées et qui arrivent à l'école en étant – en se disant « On va faire du mieux qu'on peut mais peut-être qu'on va aussi attendre que le temps passe parce ce qu'on n'aime pas ça... ». Néanmoins, il existe et – il y en a dans cette école – Il existe des classes – Moi j'ai une classe BC en mathématiques et ils aiment apprendre. Ça leur fait du bien. Et ils s'investissent, ils ont envie, donc ils correspondent pas au stéréotype qui affirmerait que les P aiment plus apprendre, au contraire. Là, j'ai des élèves qui vont aller au gymnase qui n'aiment pas l'école. Alors ils le font parce qu'ils ont compris que leurs parents et le système le leur imposaient et ils se soumettent à ça, mais ils n'aiment pas l'école. Ils vont au gymnase. Et c'est pas les premiers que je rencontre dans ma carrière. Ça ne veut pas dire qu'un jour ils ne seront pas heureux dans leur métier, ils font peut-être la concession d'un gymnase au regard d'une profession qui les attire vraiment. Ils n'aiment pas l'école.

C : Malheureusement...Et donc, par rapport à ce que vous venez de dire, vous avez l'impression qu'il y a quand même des niveaux qu'on aurait tendance, peut-être, en tant qu'enseignants, à associer à des images ou à des attentes particulières, ou en tout cas dans votre école ?

B1 : Ici, dans l'école, je dirais non parce qu'elle est petite et qu'on a la chance de connaître chaque individu, donc l'école a la capacité – de par sa petitesse – de s'adapter aux besoins de chaque individu. Et ça, c'est le privilège d'une petite école.

C : D'accord. Parce que vous êtes à peu près combien d'enseignants si je peux demander ?

B1 : Je dirais une quinzaine. Et il y a quelque chose comme entre 60 et 70 élèves dans l'école, donc c'est tout petit.

C : Donc ça permet peut-être – Enfin, dites-moi si j'ai bien compris. Si j'ai bien compris, ça peut permettre aussi – dans ces groupes, quand même d'avoir davantage d'individuel et de moins cloisonner en se disant « tous les élèves G sont comme ça » ?

B1 : Tout à fait. Ce d'autant plus que les élèves G sont devenus un privilège au niveau de la facilité à transmettre des connaissances, dans le sens où, depuis quelques années s'est greffée sur ce système toute l'inclusion. Donc vous vous retrouvez face à des élèves autistes, face à des élèves qui ont toute la catégorie des DYS – Calculie – Orthographe – Lexie, et ces élèves-là ont des difficultés plus grandes que les élèves de la catégorie G. Et ils sont inclus dans la classe.

C : Et ce, même s'ils ne sont pas en G, c'est ça ?

B1 : Oui, c'est rare d'avoir des P qui bénéficient de mesures mais ça commence d'exister. Par chance, nous avons des enseignants spécialisés qui viennent dans la classe et qui nous aident à différencier

l'enseignement pour que ces élèves-là puissent entendre ce qui se dit dans la classe, y vivre socialement mais avoir un enseignement adapté aux difficultés qu'ils doivent surmonter. Voilà.

C : Super, merci beaucoup. Et du coup, avec ce que vous m'avez dit, je pense que j'ai déjà une petite idée de la réponse mais comment vous réagissez quand un élève de niveau G – Vous avez des G, je crois ?

B1 : Oui, oui

C : Quand un élève de niveau G réussit très bien

B1 : On est très contents.

C : Vous êtes très contents.

B1 : Mais on est aussi très contents quand un élève P réussit très bien.

C : Bien sûr.

B1 : Mais oui, on est très contents et on a l'impression qu'au niveau de la confiance en soi, ça permet à l'enfant de se construire. Et ça fait du bien. Ça donne du sens à notre métier. Vraiment. Mais c'est le cas pour tous les niveaux. Maintenant, chez les G, je dirais que de manière générale, c'est de nouveau pas toujours le cas, mais il y a un côté beaucoup plus spontané que chez les P qui sont déjà beaucoup plus réservés, qui font déjà attention à l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes à l'autre.

C : Vous avez constaté ceci ?

B1 : Oui, on le constate – C'est une tendance. C'est pas propre à chaque individu, mais c'est une tendance. Par contre, chez les G ça pétillait tout le temps. Ils sont d'une telle spontanéité que s'ils sont tristes, vous le voyez, s'ils sont fâchés vous le voyez, s'ils sont contents vous le savez. Alors qu'un P il va peut-être éclater de joie dans un cercle plus restreint, mais pas forcément en pleine classe. Un élève de catégorie G va peut-être oser pleurer en classe s'il reçoit une mauvaise note, ça arrive aussi parfois chez les P, mais il me semble que de manière générale il y a plus de spontanéité chez les G que chez les P, qui sont plus réservés.

C : Merci. J'ai récolté les réponses d'à peu près une cinquantaine d'enseignants – ce que j'ai trouvé énorme puisque c'est concentré sur le Jura bernois. Une partie des réponses, lorsqu'il s'agissait de donner des adjectifs pour les niveaux P, M, G : il y avait une tendance qui se dessinait pour les niveaux P – Donc au-delà de ce qu'on s'imagine « Les P sont disciplinés, les M sont mixtes et les G sont moins bons, etc. », il y avait une tendance spécifiquement pour le niveau P à les catégoriser en trois, c'était de dire plutôt « Ils sont disciplinés, ce sont de bons élèves » d'un côté. D'un autre côté, de dire « Ce

sont des élèves extrêmement angoissés » plutôt qu’une autre catégorie d’après ce que j’ai reçu, et une troisième partie qui m’a un peu surpris personnellement « Ils auraient tendance à se prendre pour les meilleurs et à manquer de... »

B1 : Tout existe.

C : Ça a été particulièrement marqué ici.

B1 : Je dirais qu’on peut retrouver une portion des traits que vous venez de citer dans un pourcentage plus ou moins élevé chez un certain nombre de P ici aussi.

C : D’accord.

B1 : La pression du gymnase fait peur, ils ont peur de ne pas avoir les moyennes, de ne pas être à niveau, donc ça crée chez certains une grande anxiété, et donc un travail énorme. Après, l’impression d’être les meilleurs, quand il y a d’autres élèves dans la classe... – Alors ici, à nouveau, c’est petit. Moi, je trouve qu’ils sont relativement soudés et qu’ils prennent soin les uns des autres. Donc la tendance à « Moi je sais, toi tu ne sais pas », je ne la perçois pas tellement ici. Mais je l’ai eue perçue dans certaines circonstances dans d’autres écoles, oui.

C : Dans d’autres écoles ?

B1 : Ça peut exister. La tendance « Je suis un bon élève », moi j’ai l’impression que les élèves que je côtoie ici en ce moment travaillent.

C : D’accord.

B1 : Donc, oui il y a une certaine facilité mais là, dans la classe que j’ai en ce moment, ils travaillent tous. Donc les résultats sont aussi liés à leur travail. Et ils ne sont pas à se dire « Ah, moi de toute façon je maîtrise, je n’ai rien à faire. » Ceux qui l’ont fait en début d’année se sont rendus compte à un moment donné, quand ils allaient passer des tests pour être admis dans une école, pour réussir à devenir mécatronicien... qu’il fallait peut-être un peu se mettre à la tâche et que dans ces aptitudes et ces tests d’aptitude d’entrée, il y avait des questions qui n’étaient pas si évidentes que ça. Et que les gens qui venaient d’ailleurs étaient susceptibles de prendre le poste auquel ils aspiraient. Voilà.

C : C’est chouette.

B1 : Ouais.

C : Il ne me semble pas que ce soit le cas partout, donc je trouve ça plutôt chouette.

B1 : Bon, ici je trouve que c'est un cadre privilégié. Comme je vous l'ai dit, j'ai enseigné longtemps à [Ville-Moyenne], et il y a une différence entre ici, à Petit-Village, et [Ville-Moyenne].

C : Vous sauriez l'expliquer, d'après vous ?

B1 : On est en pleine campagne, ici. À Ville-Moyenne, ce qui se passait quand j'y enseignais, c'est que le mercredi après-midi, quand les élèves avaient congé, il y avait un bon 40% qui avait le droit de prendre le train, d'aller à Bienne y faire ce qu'il voulait : des courses, du shopping, se promener, voir ce qui se passait... Les élèves ici, il y a une grille dans le couloir, souvent le mercredi après-midi ils se retrouvent les uns chez les autres à faire des pâtisseries qu'ils vont vendre pour payer leur camp de fin d'année et leur camp de ski. Et cela crée des communautés par village. Ils viennent de différents villages jusqu'ici. Donc ils n'ont pas tous grandi ici : il y en a un petit peu qui viennent de [village W], du [village X], de [village Y], de [village Z] et ils sont regroupés comme ça. Ce qui fait que, d'abord, ils se retrouvent par îlots, mais après, ici en vivant ensemble ils forment petit à petit une nouvelle communauté et il me semble qu'on est vraiment à la campagne. Il y a encore des gens qui travaillent la matière, qui travaillent la terre et pour qui le fait de travailler permet de récolter. Il y a, je crois, cette croyance. Alors que du côté de [ville moyenne], il y a énormément de parents qui travaillent les deux, qui ne sont pas à la maison le jour, et le soir ils ne font pas forcément les devoirs avec leur enfant. Là, j'ai des élèves qui quittent l'école et qui doivent aller travailler aux champs. Ce sont des élèves appliqués, je dirais, et qui ont une certaine conscience de « Les choses ne tombent pas du ciel » ou « ça va pas m'arriver dessus par miracle ». Voilà.

C : Je comprends.

B1 : Mais je ne sais pas si c'est la bonne explication. Il faudrait interroger les parents.

C : D'après ce que vous me dites, d'après vos expériences ça pourrait être une clé de réponse, un élément.

B1 : En tout cas, on observe quand on est allé au SwissSkills à Berne, on s'est retrouvés une fois coincés à un village à 15 minutes d'ici. Vous téléphonez aux parents pour dire « Écoutez, désolé, on n'est pas encore arrivé au village », mais il n'y a pas eu un parent ni une famille qui a dit « Mais enfin, comment voulez-vous que je fasse je suis au travail » : Il y a eu des grands-parents, des tantes, des oncles, des parents... Ils sont tous venus. Et ils nous ont remercié. Si on faisait ça, à [Ville-Moyenne], on se serait faits incendier.

C : Et ce, peu importe le niveau, en fait...

B1 : Oui !

C : Ça transcende un peu cette idée de niveau, le fait que ça rassemble et que ce soit plus petit, aussi ?

B1 : Oui, et il y a des parents qui – Parfois il n’y a plus de bus pour les enfants. Là, j’ai un enfant qui est sanctionné, je dois voir avec les parents pour savoir comment on va faire pour qu’il puisse rentrer. Il faut qu’il soit d’accord que je le ramène ou qu’il soit d’accord que ce soit la grand-maman de quelqu’un d’autre, mais c’est quelque chose qu’on doit organiser. Du coup, ça soude les gens. Quand vous avez une activité à l’école où les parents amènent le dessert, vous avez un banquet ici ! Depuis que je suis ici, je reçois à nouveau des cadeaux à Noël. Vous recevez des cadeaux. En automne, vous recevez des œufs, des pruneaux... Vous avez l’impression d’être dans la Petite maison dans la prairie. À [ville moyenne], ça n’existe pas, vraiment pas. C’est déjà la ville ou une banlieue. Les gens ne se soucient pas les uns des autres. Ici, pour vivre ici les gens s’entraident les uns les autres.

C : C’est chouette, comme idée. Et puis, c’est vrai que comme explication ça apporte quelque chose.

B1 : Au niveau du vivre-ensemble, je pense que ça apporte clairement quelque chose ou même des enfants qui se sentent entourés. Entre l’école et les parents, il y a des liens qui font que les parents sont d’accord que j’emmène leur enfant au tournoi de volley mercredi dans le Jura. Dans ma voiture.

C : Donc il y a un véritable lien de confiance établi entre les parents, les élèves, les enseignants, le réseau en fait... ?

B1 : Oui, il y a un réseau qui fonctionne plutôt bien.

C1 : C’est chouette. Ça va être une question un peu bizarre, mais il n’y aurait pas, tout à coup, parce qu’il y a des élèves venant d’une classe G qui seraient un peu plus compliqués que les autres – un cas où on se dirait « Je préférerais que ce soit quelqu’un d’autre qui l’amène » ?

B1 : Alors, on a eu des situations plus compliquées mais qui étaient liées au centre psychiatrique qui a été reconverti pendant trois ans en centre d’asile pour réfugiés. On a dû accueillir ces réfugiés dans l’école. Ce qui fait que, quand vous recevez des enfants qui ne parlent pas le français, il faut des enseignants pour leur enseigner d’abord le français avant que, petit à petit, ils puissent être intégrés avec les autres dans les cours. Et ça, ça a posé quelques problèmes parce que vous avez des parents qui réclament des mesures pour leurs enfants ici, et puis ça prend des plombes jusqu’à ce qu’ils obtiennent les réponses positives, le subside, puis qu’on dise « Oui, votre enfant aura droit à une aide, etc. » et les réfugiés arrivent, et du jour au lendemain vous avez trois enseignants qui sont engagés pour les réfugiés. Et ça, ça a posé un problème. Parce qu’après, les gens disent « Pour eux, il y a, mais pas pour nous... On paie nos impôts, ils ont rien, on paie pour qu’ils soient là », et ça a posé quelques problèmes et généré des tensions. Mais ils sont repartis ailleurs dans une autre ville du canton de

Berne et dans le canton du Jura, donc ce problème n'existe plus. Mais de dire « Je ne vais pas prendre tel élèves », je ne l'ai jamais entendu ici.

C : En tout cas pas pour le niveau.

B1 : Non non. Au contraire ! Comme j'ai des classes mixtes : par exemple, en 9H j'ai une classe mixte BC, j'ai à chaque fois un B assis à côté d'un C, et le B explique au C et parfois le B explique au C. Parce qu'ils ont parfois un bon sens peut-être plus profond, et ça interagit, et ça s'enrichit. Et j'ai l'impression que de mettre les C avec des B, ça tire les C vers le haut, et mettre des B avec des A, ça tire les B vers le haut. Alors, c'est parfois un peu exigeant, mais on essaie d'adapter des tests en ayant des problèmes que pour les A et pas pour les B, et que pour les B et pas pour les C... Et ça, c'est hyper stimulant parce qu'après, les C qui finissent avant disent « Madame, j'ose essayer ? » et je dis « Bah bien sûr, vas-y, fais-toi plaisir ». ET ils réussissent !

C : Ah, c'est chouette. Donc ça les tirerait vers le haut de les mélanger par niveau ?

B1 : Oui. Moi, je trouve que quand la structure est petite et qu'ils vivent déjà ensemble dans le cadre de la classe, il me semble que globalement ça les tire vers le haut.

C : C'est chouette.

B1 : Peut-être qu'on a de la chance. Ça, c'est ces années-ci. Peut-être que si on a quelques B dans une classe de C qui a vraiment de la difficulté, là il ne faut pas se leurrer : les B vont être freinés. On ne pourra pas aller aussi vite. Alors il faut avoir le moyen de leur donner à manger et de faire de l'enseignement différencié pour leur permettre de ne pas perdre – On est quand même liés à des objectifs bien, clairement définis pour chaque niveau, donc il faut être attentif à leur faire passer tous les niveaux. Mais là, c'est plus difficile pour l'enseignant je trouve. C'est plus difficile quand ça tire vers le bas que quand ça tire vers le haut.

C : Du coup, vous ne faites pas un rythme de classe calqué sur un niveau ? – C'est-à-dire, vous ne vous diriez pas « On va aussi vite que les B le veulent », vous essayez de trouver une moyenne c'est ça ?

B1 : Oui – Enfin, « que les B le veulent » c'est l'enseignant qui décide. On a, je vous l'ai dit, le plan d'études, et on doit arriver à enfile tant de chapitres, donc on est souvent un peu stressé parce qu'il y a beaucoup de matière, donc c'est nous qui... Il y a des élèves qui demandent et qui veulent plus, mais ça reste une minorité. Mais ça existe.

C : Dans les classes mixtes, vous me dites ?

B1 : Dans toutes les classes.

C : D'accord. Peu importe le niveau aussi ?

B1 : Oui. Il y a des C qui disent « Madame, mon grand-papa il sait calculer une racine carrée, j'aimerais l'algorithme de la racine carrée s'il vous plaît », ça peut exister. Ou alors un élève qui me dit « Ah, madame, j'aimerais essayer de passer. » - J'ai une fois eu, à [ville moyenne], un élève C qui a réussi un examen d'entrée en maturité bilingue au ceff INDUSTRIE, et c'était un élève C, et il a réussi. Il a passé l'examen, il y est entré. Il était très fier, oui.

C : Donc c'était un élève motivé, travailleur ?

B1 : C'est-à-dire « motivé », il avait de la facilité. Travailleur, non. Il ne l'était pas. Mais il avait de la facilité, donc peut-être que ce n'était pas un vrai C. Du point de vue de sa structure cérébrale, peut-être qu'il aurait pu, avec du travail, rester en Moderne (M) voir même être en Prégymnasial (P). Mais, étant donné ce qu'il avait fourni jusque-là, c'était un élève C. J'ai dit « Ok, on va te préparer » - Là, il a tout fait : il a fait tout le travail de préparation, et il a réussi l'examen. Et je crois qu'il est resté, il a réussi à tenir. Donc ça existe. J'ai eu deux élèves à [ville moyenne] de niveau C, qui ont fait une maturité professionnelle en sortant d'école, directement.

C : Directement ?

B1 : Oui. J'ai eu des élèves C qui sont passés en maturité, mais après la 12e année qui est possible.

C : La douzième année possible après la onzième ?

B1 : Oui. Et elle était orientée maturité, puis après un an ils ont pu entamer leur maturité. Mais ils sont sortis de l'école avec le niveau C.

C : D'accord. C'est chouette.

B1 : Oui ! Et ça permet de dire que ces tableaux qu'on leur montre [elle montre une fiche qui montre les filières possibles après l'école obligatoire, qui est affichée en salle de classe], là vous avez le tableau de toutes les filières de formation possibles et imaginables, ça montre que rien n'est jamais scellé dans le bronze, et que si vous voulez quelque chose, au moins en essayant après, il est possible d'échouer, mais vous pouvez essayer de monter. De « monter » entre guillemets. Parce qu'un installateur sanitaire peut être plus heureux qu'un avocat.

C : Ah oui, c'est sûr. Est-ce que – Parce que vous me montrez les voies de formation après l'école – vous l'affichez en classe mais vous le voyez avec les élèves, vous revenez dessus ?

B1 : Oui ! On a des leçons de formation, d'éducation générale. Et dans ce cadre-là, le maître de 11H est responsable de voir quelle filière chaque élève va emprunter pour accéder à la profession qu'il aimerait exercer.

C : Donc, tous les niveaux ont les mêmes explications sur la suite ?

B1 : Tous les niveaux. Oui, là c'est pour la formation générale. Cette année, je n'ai que des P dans ma classe, à ce niveau-là. Mais il arrive qu'on ait des B+C ou des A+B, ou C+B, ça dépend de la proportion. Il arrive aussi qu'on les ait tous, les trois catégories, dans la même classe. Et à ce moment-là, vous avez les 25 élèves en formation générale dans la même classe et vous devez aborder ce genre de choses avec eux. La formation post-scolaire, en 11H, c'est important. Ça commence depuis la 9H, mais en 11H...

C : Ça leur montre que peu importe leur niveau ils sont dans le même bateau, et ça rassemble ?

B1 : Oui, oui. Ça rassemble, oui.

C : Je vous propose une dernière question. Alors, elle est un peu en retard par rapport à notre conversation, j'aurais pu vous la poser avant, mais vous m'avez parlé de différenciation dans les tests...

B1 : Oui ?

C : Quand vous faites de la différenciation d'un point de vue du barème : Il me semble que vous en faites pour le barème, il me semble que oui mais je ne me souviens plus très bien.

B1 : Oui oui oui.

C : Comment vous décidez de la différence de barème établie ?

B1 : Là, j'ai très peu d'élèves B. [Elle regarde dans ses tests]. Pour mes 9H, j'ai deux niveaux, j'ai B et C. Donc : le barème, pour eux, si je différencie au niveau des problèmes, voilà le test qu'ils vont réaliser demain. C'est un test à deux niveau, B et C. On a eu un test formatif qui ressemblait à celui-là, et puis ici, les élèves C n'effectuent que A et B, il y a un gain de temps. Ils vont obtenir, s'ils me disent à la fin de l'heure « Je n'ai pas terminé, Madame », mets-moi déjà les problèmes que tu as pu terminer, on a des leçons d'approfondissement. Et dans la leçon d'approfondissement, on autorise les élèves à terminer le travail pour lequel il n'y a pas eu assez de temps. Donc ils peuvent avoir plus de temps. Et là, pour les B seulement, il y a des problèmes qui ne sont dévolus qu'aux B. Et que les C laissent de côté. Donc, vous avez des points à attribuer à ces problèmes, donc les C auront un travail avec moins de points : si vous réussissez tout, les C ont moins de points, mais après j'applique le même barème.

C : C'est le même barème de pourcentage de réussite, mais avec un nombre de points différents ?

B1 : Exactement. Eux, peut-être que les C auront un test sur 16 points, et les B sur 24 points. Donc eux (les C), ce sera 12/16, j'applique  $12/16 \times 5 + 1$  (barème fédéral) et eux, ce sera sur 24, et j'applique le même barème. Maintenant, je fais des différenciations aussi quand j'ai des 0,75 points. Je monte systématiquement la catégorie inférieure : si j'ai 0,25 je monte systématiquement la catégorie inférieure. Si j'ai un 0,75 chez un niveau P, je vais peut-être le laisser à « et demi », parce que j'ai envie de lui donner l'envie, le besoin de s'améliorer. Ce que je ne ferai pas pour la catégorie inférieure.

C : Et ce, peu importe si cet élève pré-gymnasial a l'intention d'aller au gymnase ou ailleurs ?

B1 : Oui, tout à fait. Souvent un élève P s'il ne va pas au gymnase, il entre en maturité professionnelle, donc voilà.

C : Super. Vous avez des commentaires, ou quelque chose à rajouter par rapport au thème général P/M/G ? Ou même l'entretien, le questionnaire, n'importe quoi ?

B1 : Non, j'espère que vous n'aurez pas perdu votre temps avec moi, mais...

C : Pas du tout, pas du tout, je peux vous l'assurer.

B1 : Alors non, je n'ai pas de commentaire... Il y a des gens qui disent que c'était mieux avant, quand ils étaient tous séparés, et pour avoir vécu maintenant presque 30 ans dans ce système-là, j'ai envie de dire « Non », je pense que ce système enrichit beaucoup d'élèves et a remis beaucoup d'inclusion, même si pour l'enseignant c'est plus de travail. Quand vous devez différencier, c'est plus compliqué que si toute votre classe avance pareillement. Mais même quand vous n'avez que des P, il y en a qui captent plus vite que d'autres, donc... Moi, je pense que la différence enrichit et que ça permet de s'entraider. En tout cas, c'est ce que j'observe ici.

C : Super. C'est le mot de la fin ?

B1 : J'ai des collègues – De temps en temps, des collègues de [grande ville] – J'ai des collègues qui ont fait des études avec moi qui rament, à [grande ville]. Parce que j'ai un.e collègue qui me dit « Mais B1, moi je ne fais pas de l'enseignement, je ne peux pas. Je ne peux rien transmettre. Je dois me battre déjà pour qu'ils ne se battent pas, pour qu'il n'y ait personne qui soit blessé pendant une leçon et pour qu'on puisse ne serait-ce que discuter. » Et elle me dit « Ce n'est pas le métier que j'ai appris ». Ici, vous faites de l'enseignement, même de 15h à 16h ou de 16h à 17h l'après-midi, les enfants vous disent « Mais Madame, mon futur maître d'apprentissage m'a dit que – Est-ce que vous pouvez m'expliquer ? ». Pour un enseignant, ici c'est le rêve. Vous enseignez plus que vous ne faites de la discipline ou de l'éducation. J'ai enseigné plus de 30 ans à [ville moyenne]. Quand je suis venue ici, j'ai été sidérée, c'est un détail : je suis partie en camp avec des 11H, seule avec une collègue. Quand on

leur disait, au Tessin « Vous êtes ici », on leur donnait du temps libre. Par exemple, on était à Lugano, on leur dit « Rendez-vous à 15h45, parce qu'à 15h50, le train part ». Et avec la collègue, la première fois on s'était dit On se donne un quart d'heure de marge, s'il en manque un on aura le temps d'aller le retrouver, d'aller le chercher. Pendant toute la semaine, on leur disait 15h45, les 30 élèves étaient là. 15h45, il n'en manquait pas un. Quand on est sorti d'un parc aquatique – toujours au Tessin – On leur avait dit « Vous sa-vez, quand vous allez à la piscine, ça prend plus de temps pour certains de se sécher les cheveux, ou comme ça » Il y en a toujours, quand vous leur donnez un rendez-vous ils disent « Ah, mais Madame, Marc il arrive mais il retrouve plus ses savates, elles ont disparu. » Là, de nouveau, les 30, à l'heure pile, là. Toute la semaine.

C : Sans différence de niveau.

B1 : Sans différence de niveau. Je n'avais jamais vu ça. Voilà. J'ai dit « merci ».

C : Merci. Je vais mettre fin à l'enregistrement si ça va pour vous.

B1 : Oui oui.

## **Transcription 2 : Reina, enseignante à Village1**

C = Chercheur

R1 = Entretenu(e) 2

C : C'est anonyme, donc il n'y aura aucun moyen de dire que c'est toi qui dis telle réponse à part si tes collègues t'entendent, voilà [rires]

R1 : Oui [rires]

C : Alors, déjà je voulais te remercier d'avoir participé à l'entretien. Tu te souviens un peu des questions ?

R1 : Dans le détail, non. Mais si tu me les redonnes ça va revenir.

C : Très rapidement, pour que tu puisses te rappeler : il y avait des questions où il fallait donner des adjectifs pour les trois types de niveaux, savoir quelle classe était la plus motivée, savoir à l'inverse

quelle classe était la moins motivée. Il y avait des questions sur « est-ce qu'il y aurait une origine sociale ou pas... »

R1 : D'accord, je me souviens c'est tout bon.

C : Tout des petites choses comme ça.

R1 : Oui, oui, je me souviens.

C : Voilà. D'abord, une petite question personnelle : comment t'as vécu le questionnaire ?

R1 : En fait, le questionnaire, il m'a un peu dérangée, parce que... – Pas la forme, hein ! Mais c'est comme si on mettait dans des cases, et je trouve que c'est pas juste de mettre dans des cases, c'est tellement relatif, tu vois c'est plus ça qui m'a dérangée. On peut pas répondre à une question comme ça, sans connaître le contexte, sans connaître le background de la personne, il y a tellement de choses qui rentrent en jeu, et je trouve que c'était difficile de répondre comme ça.

C : Donc tu dirais même que c'est une question qui interroge sur le caractère plus qu'autre chose, d'après ce que j'ai compris ?

R1 : Ouais ouais ! Pour moi, le caractère, quand tu dis « milieu social » il y a des clichés. Après, bien sûr que le milieu social compte. Mais tu peux très bien être d'un milieu social et au contraire... Nous, on a un élève qui a un très très pauvre milieu social, et on est très fiers il vient de passer son examen pour la matu spécialisée, et il l'a eue. C'est pour ça que je me dis Oui, le milieu social favorise, mais ça t'enferme. Et moi, je trouve qu'on n'est pas enfermé dans des choses, mais ça c'est surtout propre à moi. Je me dis qu'on peut toujours – et je refuse, pour un élève, de lui fermer la porte et de dire « Bah ça, c'est fini, non tu peux pas », c'est plutôt ça. C'est pour ça que j'ai eu du mal à – Pour moi, il y a toujours du Oui mais, Oui mais, Oui mais. C'est juste ça.

C : Donc en fait, pour toi c'est pas parce qu'un élève a un niveau qu'il ne peut pas faire quelque chose plus tard, ça ne définit pas son avenir ?

R1 : Exactement, encore heureux ! Encore heureux. Surtout que moi, je fais vraiment la différence entre le scolaire et l'intelligence, dès le départ. Un enfant qui est scolaire est quelqu'un qui peut s'adapter. Être scolaire, c'est vrai que quand ton milieu social t'y aide, on va favoriser les choses et ce sera plus facile d'être scolaire. Mais c'est pas forcément parce que t'es scolaire que – c'est pas que t'es pas bête mais... voilà. Tu peux être un bon technicien sans forcément – Et inversement, quelqu'un peut ne pas être scolaire du tout avec les cadres parce qu'il n'a pas appris et que ça le dérange, et vraiment

tu le retrouves 5 ans plus tard, il a fait une passerelle et il se retrouve – Il t’a doublé, quoi ! tu vois ce que je veux dire ?

C : Oui oui. Là, tu m’as dit plusieurs fois que son contexte, son origine ça pouvait favoriser ou non. Qu’est-ce qui serait favorable ou pas favorable ?

R1 : Par exemple, je veux dire moi, mon papa il était prof. Donc on est deux, dans une fratrie de quatre, à être profs. Donc le papa, il aide à la maison, enfin même sans forcément aider, il met dans des conditions où tu vas travailler, où tu as un livre parce que tu vas à la bibliothèque, le mercredi on allait à la bibliothèque. C’est tout des choses comme ça, ou avoir un regard sur ce que tu fais, ou pouvoir te suivre à l’école ou... Déjà ça. Je ne dis pas que c’est le maximum qu’on peut faire mais si t’as un enfant qui est livré à lui-même parce que les parents ont d’autres soucis de travail, ou peu importe, il va se débrouiller par lui-même, c’est clair que pour remplir son carnet (la signature) il l’aura pas montré... Les tests, c’est assez dur de responsabiliser comme ça un enfant, s’il n’y a pas de parents derrière. Par exemple – C’est un des exemples – ça arrive aussi des enfants qui mangent mal, bah forcément ils seront plus fatigués à l’école. Il y a pas mal de choses comme ça. Ça peut être lié à l’école, aux soins, il y a tellement de choses qui rentrent en jeu. C’est dans ce sens-là.

C : Ce serait beaucoup plus complexe que juste des catégories ?

R1 : Exactement. Surtout aujourd’hui. Peut-être qu’avant, oui. Je pense qu’avant, il y a quelques dizaines vingtaines d’années on aurait pu réfléchir comme ça, et que ça aurait pu fonctionner. Mais aujourd’hui, c’est plus ça. Il me semble que ça a tellement évolué qu’on ne peut plus s’arrêter comme ça. Il y a tellement d’aides qui existent, tandis qu’avant, peut-être que oui, c’est vrai, les portes étaient fermées et elles restaient fermées il y a vingt ans en arrière. Mais je trouve qu’aujourd’hui, même quelqu’un qui s’en sort pas, encore heureux, il peut rebondir. Des fois tu tombes sur un voisin – Moi, j’ai une amie c’était une grand-maman qui l’aidait, c’est-à-dire qu’elle rentrait, il y avait une personne âgée qui était là, elle la prenait comme sa grand-maman de cœur, et puis elle faisait les devoirs avec, elle goûtait avec, elle s’en est sortie comme ça, il y avait quelqu’un. Je trouve qu’il a beaucoup plus de ressources qu’avant.

C : Je te rejoins assez [rires]. Entre tes réponses maintenant et ce que j’ai vu dans le questionnaire, j’ai l’impression que tu ressens quand même un malaise avec ce système PMG par moment ?

R1 : Oui. Oui.

C : Comment tu fais pour concilier ton malaise et en même temps travailler dans un système qui segmente ?

R1 : Alors moi, ce que je fais concrètement, c'est que j'ai décidé que, même si on est prof de branche – Par exemple, quand je diversifie mes cours, dans ma manière de faire, par exemple pour le français, je vais offrir aux PMG – Par exemple là je suis chez les PM, donc les AB – Les AB auront la même matière. Je vais pas dire « Les A, vous faites ça » et « Les B, vous faites moins. ». C'est la même chose, et c'est au moment du test que les A peuvent avoir leur(s) exercice(s) en plus, les B leur(s) exercice(s) en moins ou alors le barème est différent. Mais je leur donne la chance de tout voir.

C : D'accord.

R1 : Parce que, je me dis que – Et c'est arrivé à pas mal d'élèves – Tout à coup le déclic vient plus tard, ils veulent faire une passerelle, et ils arrivent (avant, c'était l'ECG, l'EPAM à Moutier, maintenant ils sont à Bienne), eh bien en 11H ils arrivaient avec un pan de matière qui leur manquait, et c'était compliqué après de tout rattraper. Moi, je trouve que ça, c'est dommage. Et moi, je me dis je préfère donner, offrir directement la possibilité au départ de pouvoir tout voir, et puis comme ça, après ça se joue au moment des tests mais ils auront vu la matière comme les autres. Concrètement, c'est ce que je décide de faire et je le fais.

C : Et puis comme ça, c'est aussi en accord avec le PER ?

R1 : Oui, bien sûr. Bien sûr. Avec le PER, ce qu'il y a c'est que, par exemple, le niveau C (G) on donnera le minima. Mais même en français, les 9BC je leur donne quand même la matière pour ceux qui peuvent. On essaie, et même si le test est plus simple, j'ajoute. Et si je vois que ça suit, je donne. Ceux qui suivent, je ne vais pas les restreindre en leur disant « Ah bah non, vous êtes en C, vous n'allez pas voir ça ». Si je vois qu'ils sont preneurs au niveau des exercices, j'ajoute. Et le test, par contre, effectivement, sera de niveau C. Mais ils auront vu la matière et se seront exercés comme les autres, comme les B.

C : Vu qu'on parle de test. Tu me l'as dit, tu différencies. Comment tu différencies, par barème ?

R1 : Ça dépend de la thématique, mais en fait je peux faire par le barème, où souvent je rajoute un ou deux exercices.

C : Quand tu dis « Par le barème », c'est ?

R1 : Ça veut dire que les notations sont différentes.

C : Par exemple, un 60%-70% ?

R1 : Voilà, c'est ça, par exemple. Mais même par question. Pour les A, on aura peut-être une question de réflexion qui vaudra 3-4 points, par exemple, et les B auront un peu plus pour encourager... Ou

alors, ça dépend. Parfois, si c'est une question trop difficile, les A qui pourraient répondre n'auront que deux points par exemple. Et puis les B, je vais les encourager, je mettrai le double par exemple. C'est court, comme exemple.

C : Oui, c'est clair je vois bien. J'ai eu un entretien avec un ou une entretenu(e) qui a déclaré faire des différences pas de barème, mais de nombre de points, et qu'il ou elle gardait le même barème. Qu'est-ce que tu en penses ?

R1 : Ça veut dire qu'elle varie pas les...

C : C'est pas les pourcents : par exemple elle ne fait pas 60% pour la réussite d'un niveau, 70% pour la réussite de l'autre. Mais il ou elle varie par nombre de points, c'est-à-dire qu'il y a peut-être moins d'exercices pour les B – Donc moins de points – Mais au final c'est le même barème, le barème fédéral.

R1 : Ça dépend du thème. Si c'est un thème compliqué, l'élève peut s'essouffler dans son évaluation et pas pouvoir faire encore un exercice en plus. Donc là, moi je fais la même chose – Mes 10AB vont faire un test sur les fonctions grammaticales. Pour eux, c'est assez compliqué, et je sais que tenir dans la durée alors qu'il faut beaucoup réfléchir... Là, il y aura sûrement un exercice en moins pour les B, par exemple. C'est parce que c'est un thème qui leur demande beaucoup et là, ils peuvent s'essouffler vers la fin, donc là ça vaut la peine de faire un test allégé dans le sens où il y a moins d'exercices. Je serais assez d'accord pour des thèmes compliqués comme celui-ci.

C : D'accord, je comprends.

R1 : Pour moi, il n'y a pas qu'une seule manière de faire, ça dépend vraiment de la thématique. Pour moi, c'est plusieurs choses à la fois. Ce que j'aime aussi beaucoup faire, typiquement avec les AB, c'est des travaux de groupes. Je fais des binômes où un A peut aller avec un B. Quand le thème est plutôt difficile, ce seront des A ensemble, et des B ensemble. Si je me dis que c'est kif kif et que ça peut aller, je mélange les A et les B en sachant que le B sera tiré par le A.

C : D'accord, oui. C'est très clair.

R1 : Et ça, ça encourage aussi les B à faire quelque chose sans qu'il y ait de ponction sur le test. C'est la même valeur, la même difficulté, mais ils sont accompagnés avec un A.

C : Toi, cette idée d'entraide entre les deux niveaux qui sont présents dans une même classe, c'est important quand tu fais des choix ?

R1 : Oui, bien sûr. Mais – Tu veux dire pour un test ou de manière générale ?

C : De manière générale.

R1 : Alors oui, parce que je vois très bien que dans une classe de BC, je vois vraiment le tempérament de certains élèves – Toi, dans le questionnaire tu as posé des questions sur le caractère, le tempérament des élèves – Les élèves n’ont pas le même tempérament, ni le même background en termes d’encouragement. Si ce sont des élèves qu’on a eu l’habitude d’encourager, on le voit. Si ce sont des élèves assez défaitistes ou pas assez encouragés à la maison, on le voit aussi. Et ce tempérament-là, parfois ce que je vois, c’est que des élèves peuvent être tirés vers le bas, en BC, parce que le niveau C est trop présent et ça les affecte trop. On mettra des élèves en A et ils seront tirés vers le haut. C’est pas tous les élèves qui arrivent à se maintenir dans une classe, et ça, je le vois. J’ai un élève, on dirait qu’il a un peu décroché. Il y a trop de C, et il n’arrive pas – Pourtant il est B, mais ça le tire vers le bas.

C : D’accord. Pour revenir encore aux représentations – Là, tu viens d’en reparler rapidement, tu m’as dit qu’il y avait de la diversité dans chaque niveau et qu’il ne fallait pas catégoriser mais, d’après les résultats que j’ai obtenus il semble qu’elles soient encore là (les représentations stéréotypées). Comment ces représentations des niveaux PMG – Tu n’es pas obligée de répondre vu le contexte [Il y a du passage d’enseignants vers le micro-ondes], mais comment elles circulent entre collègues, tu as l’impression ?

R1 : Par rapport aux niveaux PMG, tu dis ? Tu pourrais reprendre... ?

C : Pardon, je vais reposer la question. Comment ces représentations elles circulent entre collègues ? Que ce soit dans la salle des maîtres ou autre...

R1 : Pour le niveau des élèves ? Ou la représentation ?

C : La représentation. C’est-à-dire : tu vois, tous ces adjectifs que j’ai pu recueillir, tu te doutes un peu des réponses : les A sont des bons élèves, etc. Ces idées-là.

R1 : Pour moi, c’est le système qui est comme ça. Pour moi c’est plus haut. On est déjà dans une haute école... Pour moi, - Bon peut-être que moi ça me dérange davantage parce que je suis française à la base, j’ai fait mes études en France et c’est clairement un autre système. Je trouve que le système suisse est clairement élitiste. Ce système, tu le retrouves parce que t’as un quota d’élèves qui vont au gymnase... Tu vois, c’est déjà très ancré. Un professeur, il a un background d’ancien élève qui a été dans ces différentes classes, donc c’est très ancré. Il n’y a pas besoin d’arriver en salle des maîtres, je trouve que c’est le bout final. Déjà, en salle des maîtres tu arrives, tout le monde a déjà ce système-là bien établi dans la tête, tu vois ?

C : Je suis d'accord avec ce que tu dis – Je te pose aussi cette question parce que, justement il n'y a pas énormément de répondants qui ont soit exprimé qu'ils avaient compris que c'était un peu trop caractérisant, ou qui ont décidé de ne pas répondre – Alors que c'était une option de ne pas répondre à ce moment-là dans le questionnaire – J'ai vu, qu'il y avait quand même, malgré tout – Alors les réponses sont toujours anonymisées – Beaucoup de caractérisation par rapport aux comportements et pas juste aux attentes ou ce que le système impose.

R1 : Tu vois, ça me fait penser à l'effet de halo [biais cognitif où la perception globale d'un élève par un enseignant est influencée par une seule caractéristique], tu vois ?

C : Dis-moi.

R1 : C'est clair, pour moi tu prends un élève, des B, des A, qu'on les met dans un système où on dit que les G sont « nuls », excuse-moi j'y mets des guillemets, les élèves G vont échouer. Et tu fais pareil avec les autres. Et moi, je suis convaincue dans mon fort intérieur, qu'il n'y a pas de case, qu'un élève ne rentre pas dans une case. Moi, je suis aussi maman, donc je sais qu'il y a l'éducation, les hormones, la croissance, le décalage... Tout ça rentre en jeu, et je trouve que réduire un élève PMG alors qu'il peut avoir son déclic deux ans plus tard... C'est terrible. Moi, je suis contre. Je suis dans ce système parce que c'est le système dans lequel je suis, mais pour moi il n'est pas juste. Et puis, j'ai vu tellement de contre-exemples, j'en vois encore tous les jours – De personnes qui ont le déclic plus tard, qui réussissent brillamment dans un domaine alors qu'on ne leur pas laissé des chances, ils ne pouvaient faire qu'un apprentissage. Des gens très intelligents qui ont réussi à bifurquer sur une maturité, une passerelle, qui ont réussi à récupérer...

C : Donc pour toi, il reproduit des inégalités, en fait ?

R1 : Bah oui ! Je suis très à l'aise avec. Ce n'est pas quelque chose que je veux à tout prix contester, mais c'est un système qui est comme ça. Je trouve qu'il n'est pas du tout fiable. En plus, à côté je suis neuro-pédagogue, donc je suis formée à la neuro-pédagogie, et clairement, quand on voit comment le cerveau fonctionne, on ne peut qu'être contre ce système. Voilà. Après, je comprends que ce soit une manière de régir... je dirais que c'est assez politique, pour moi.

C : Quelque chose de très important.

R1 : Bah oui ! Et puis après, les profs eux-mêmes ils sont eux-mêmes moulés, ils ont été dans ce même moule. Donc je ne sais même pas s'il y a eu forcément le recul. Moi, ce que je tiens à dire c'est qu'en salle des maîtres, il n'y a pas toujours ce recul-là. C'est dire « Ah bah oui, lui il est en A. Tels résultats produisent ça, etc. »

C : Il y aurait une interprétation des résultats qui serait liée au niveau dans lequel ils sont d'office ?

R1 : Oui, c'est ça. Ce que j'ai appris pour l'instant en faisant de la neuro-pédagogie, j'ai fait ça parce que j'étais interpellée par le fait que, par rapport à l'enseignement spécialisé, on a l'enseignante spécialisée qui est là par exemple pour 2 leçons sur 6 dans notre classe et pour les 4 autres on doit se débrouiller. On a de plus en plus de neuro-atypiques dans nos classes, et typiquement dans l'enseignement, pour moi l'enseignement tel qu'il est, il est conçu pour des neurotypiques, pas des neuro-atypiques. Ça veut dire tu dois t'asseoir, tu dois pas bouger, tu dois pas être distrait, et ça ne correspond pas à la réalité. Pour moi, il y a déjà un problème là, qui est un facteur important qui peut impacter un élève très intelligent mais ne pouvant juste pas s'adapter dans le cadre qu'on lui propose, et qui se retrouve peut-être en G parce qu'il est hyperactif – Et pas bête. Il manquerait juste de...

C : Excuse-moi, pour être sûr que j'aie bien compris : Dans l'idée où la plupart des élèves BEP qui n'arriveraient pas à être intégrés dans le système ils finiraient dans des niveaux inférieurs à A (P) ?

R1 : Oui, tout à fait. Je suis convaincue de ça. À cause des attentes, du rythme scolaire, à cause du cadre qui est proposé : il est adapté à des neurotypiques.

C : Merci beaucoup. J'ai deux dernières petites questions pour toi si tu es d'accord. Déjà, comment est-ce que tu penses que les choses pourraient évoluer dans le futur ? Vu ce que tu connais, ton expérience maintenant... ?

R1 : [Réfléchit]

C : Est-ce que tu vois des changements ? Des évolutions positives ou négatives – tout dépend - ?

R1 : Pour moi, tout n'est pas négatif. Ce que je me dis, c'est que ce serait bien que – Je suis très encouragée de voir des élèves qui montent. Chaque année, j'ai un ou deux élèves qui montent, et là je suis vraiment contente. Je me dis qu'il faudrait déjà travailler pour que ce système-là puisse être fluide, et que même au niveau des PMG il n'y ait pas des carcans, mais qu'il y ait une réelle possibilité de passer, de monter de niveau. Je ne dis pas que ça n'existe pas, mais je me dis que ça pourrait être encore mieux accompagné. Typiquement, nous ici on est très bien à l'école, c'est vraiment chouette, mais je trouve qu'on s'autorise par exemple à – Quand on a des élèves, on a B1 – B2, quand on voit un élève qui est en B mais qui aurait les capacités, on peut le mettre dans une classe de A.

C : Comme une sorte de stage, un peu ?

R1 : Non non. Ça veut dire que, par exemple, on a des BC (il y a une classe de BC une classe de AB). L'élève B qui en veut et qui est, on le voit, décidé, on peut le faire basculer dans l'autre classe. Il sera

dans une classe de AB, mais c'est AB1 / AB2. Il serait en AB1. C'est une classe qui le tirerait vers le haut parce qu'il est avec des A. Tu vois ce que je veux dire ou pas ?

C : Oui, je vois comment.

R1 : Et je trouve que ça, c'est un exemple où on considère l'élève, on se dit pour qu'il ne soit pas tiré en bas, vu qu'il est motivé, on le met dans une autre classe. Je trouve qu'on peut s'arranger – Après, ça peut être propre à des établissements, peu importe – à vraiment voir l'enfant derrière l'élève, mais celui qui est vraiment motivé, on peut l'accompagner. Et pas juste dire « hop, t'es là », et on te laisse te débrouiller tout seul. Et je ne dis pas que ça ne se fait pas, nous on le fait un peu ici, j'aime bien. On communique par rapport à ça aussi, énormément. Je me dis que, sans devoir absolument casser tout le système, dans ce système, comment on peut évoluer dans ce système, c'est se demander comment accompagner l'élève. Et le rôle des enseignants spécialisés est précieux aussi, la façon dont ils sont dans les classes. Vraiment, travailler avec eux pour de vrai, quoi. Voir comment vraiment aider l'élève, pas que ce soit – On peut utiliser l'enseignement spécialisé comme une façon de se débarrasser d'un élève en lui mettant dans les pattes...

C : Peut-être pas pour ça...

R1 : Mh-mh, pas du tout. Mais d'en faire vraiment un allié pour aider l'élève pour qu'il soit dans son potentiel, là il aurait de fortes chances d'évoluer positivement. Parce que, justement, si c'est un élève qui est – On a des TDAH, toutes sortes de choses – moi je sais pas grand-chose. Grâce à ma formation, par exemple, quand on a un élève TDAH, rien que le fait de passer derrière lui et de tapoter comme ça [tapote 3 fois avec son doigt sur la table devant nous] parce qu'il a oublié de lire une consigne en passant trop vite, ça paraît bête mais c'est énorme, et il se reprend, il voit la consigne. C'est tout des choses comme ça. Donc l'enseignant spécialisé, quand il est là il peut être à côté, mais quand il n'est pas là, c'est des choses où on s'appuie pas trop sur le système ABC (PMG), mais on peut aussi voir et se dire que l'élève a quand même un potentiel ou des capacités, et aller voir pour de vrai.

C : Donc, d'après toi l'idée ce ne serait pas forcément de révolutionner le système, mais plutôt d'imaginer ça comme les membranes de trois cellules qui sont un peu poreuses et qui peuvent laisser passer l'eau, et aussi grâce à la collaboration entre les collègues, les enseignants spécialisés, c'est ça ?

R1 : Oui oui, bah oui. Je connais aussi pas mal d'élèves qui ne sont pas du tout scolaires, qui l'ont utilisé puis ils sont très bien. Quand ils sont très bien en G, c'est très bien dans le sens où ils peuvent devenir des apprentis, des futurs apprentis, après ce qui me dérange, c'est le fait que la classe G soit stigmatisée. Alors qu'au départ, c'est pré-gymnasial, moderne et puis – le G, c'était quoi ?

C : Général.

R1 : Général ! On les a stigmatisées, ces classes, et c'est dommage. Et c'est juste ça. Si c'était pas stigmatisé - les élèves entre eux ils disent « Ah, mais toi t'es en G... » - C'est dommage. Si c'est vraiment la classe générale, et qu'on fait confiance aux élèves, qu'ils ont une capacité de faire dans leur général, ça irait très bien. C'est la façon dont c'est connoté qui est dérangeante. Moi, je conçois bien que tout le monde n'est pas scolaire, tout le monde n'est pas, voilà, doué de ses mains. Et faut respecter, c'est très bien qu'il y ait de tout. Mais que ce ne soit pas un au détriment de l'autre. Ce serait bien d'avoir tout – Moi, ce que j'aimerais si je pouvais révolutionner les choses c'est qu'il y ait pas « Au premier niveau = les P, puis après on descend on a les M et les G », mais qu'ils aient la même importance et la même égalité.

C : Donc plutôt que ce soit quelque chose de vertical, peut-être quelque chose d'horizontal...

R1 : Exactement.

C : ...Peut-être quelque chose de plus axé sur les filières ? Je ne sais pas comment tu imagines ?

R1 : Mais oui ! Dans ce cas, il faudrait forcément changer de filière. Parce qu'à un moment donné, s'évertuer à donner des disciplines aux élèves qui ne sont pas intéressés... Bah oui, un moment donné je sais qu'il y en a, le français... On fait le participe passé avec les règles du participe passé, c'est compliqué. Et je parle de la 11H. Les A en ont besoin, ils doivent être à l'aise avec la dissertation, pouvoir manier ces accords de participe passé. Mais...C'est la stigmatisation qui me dérange. Moi, je connais des personnes qui étaient en G et qui ont très bien réussi, et encore heureux. Il y en a beaucoup. C'est vraiment ça. Et ça n'a rien à voir avec qu'ils sont. C'est ça qui me dérange. Je connais énormément de personnes de très bonne famille dont les enfants sont en G, et ils font des apprentissages. Ce n'est pas parce que les parents – Ils ont le calme, ils ont tout – C'est juste que les enfants ne sont pas preneurs. Donc oui, effectivement le milieu social compte, mais je pense que pas tout le temps.

C : D'accord. C'est très clair, je te remercie beaucoup.

R1 : Je t'en prie.

C : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter ou... ?

R1 : J'ai une question par rapport à ton travail. L'idée, au final, c'est quelque chose que tu aimerais montrer, ou c'est trop tôt pour en parler ? Toi, ton point de vue à toi ?

C : Moi, j'ai été dans ce système en tant qu'élève, j'étais un élève de niveau A et je suis descendu parce que j'avais deux branches secondaires – même trois – où ça n'allait pas. Je me suis senti un peu abandonné par...

R1 : Le système.

C : Tout : le système, les enseignants quand j'étais en A et que j'étais en train de couler. Je suis arrivé en B, ça m'a facilité la vie et je suis remonté en A. Puis après, j'ai fait une passerelle, donc j'ai vraiment fait des choses pas logiques. J'ai fait l'école de commerce. Et oui, moi je me rappelle beaucoup des discours – Aujourd'hui, ça a quand même pas mal changé d'après ce que j'ai pu voir – Mais typiquement, de donner les feuilles, les évaluations dans l'ordre de réussite c'était quelque chose de très courant

R1 : Ça ne se fait plus, ça !

C : Quand moi j'étais élève... Les moyennes de classe ! Comparer les moyennes de classe, j'avais des profs qui comparaient « Alors, vous savez combien ils ont fait les niveaux G alors que vous, vous avez fait ça... ? ». Nous, on était l'élite quand j'étais en P, et quand j'étais en B on m'a dit « Ah, bah du coup t'as moins besoin de travailler », il y a un prof qui m'a dit ça.

R1 : Moi, je pose cette question parce que moi, je vois j'ai ma fille en 8H, et je me dis – bon, elle ça va – mais la pression de la 8H « Oh non, je vais être G à ma rentrée en 9H » pour certains élèves. C'est pour ça que je demande ça, je trouve que c'est tellement tôt. Et puis qu'on voit qu'un élève entre la 8H et la 9H il évolue, il grandit forcément.

C : Bien sûr.

R1 : Et puis c'est ça qui m'embête, c'est que ce système, si je devais dire quelque chose, en plus il est précoce. C'est dès la primaire. C'est même comme s'ils avaient déjà 12-13 ans. Dès la 7H ils sont déjà « Attention, attention, tu vas être dans... ».

C : Oui. 7-8H on a déjà les tests où ils nous pré-classent, donc ce serait même quelque chose qui remonte, d'après ce que tu me dis, à avant le secondaire.

R1 : Oui, c'est ça. Mais même encore maintenant. Moi j'ai des amies qui sont mamans, qui savent que je suis prof, elles pleurent parce qu'elles se demandent si leurs enfants vont être en G. Et de très bonnes familles. C'est pour ça que ça me fait sourire. Parce que j'habite à [Moyenne-grande ville], et c'est beaucoup de fils d'avocats, des cadres, et pourtant ils subissent aussi ce système, c'est ça que j'aimerais dire.

C : Donc, d'après ce que tu me dis c'est peut-être même, en plus, ancré dans la société autour de l'école, en fait ?

R1 : Exactement. Exactement. J'ai un couple d'amis, leur fille ça ne va pas. Eux, ils sont allemands. Elle, elle est arrivée en FLS parce qu'elle ne parlait pas le français. À cause de tout ça, elle est mal orientée, elle sera orientée en G, les parents sont tellement fâchés qu'ils veulent la mettre à Montessori. S'ils n'arrivent pas à monter ses notes, enfin si elle n'arrive pas à monter sur le semestre, ils veulent la mettre à Montessori plutôt que d'aller en G. Et ça, c'est véridique. Plutôt que d'aller en 9MG, il est hors de question, soit elle redouble, mais elle est trop grande, ils veulent pas la faire redoubler – elle est grande de taille, les parents sont très grands – donc ils ont dit « Ma foi, elle ira à Montessori », ils préfèrent.

C : C'est vraiment inscrit.

R1 : Ah là là ! Je ne vois que ça autour de moi, et je me dis c'est terrible, d'être presque coincé dans un système, comme ça.

C : On a peur que notre enfant aille dans une catégorie...

R1 : Ouais. C'est pour ça que je dis « Ah mais mince, ce système... »

C : Ça interroge beaucoup. J'ai envoyé à toutes les écoles du Jura bernois, donc il y en a 14. J'ai 50 ~ enfin 48 répondants au questionnaire.

R1 : C'est énorme. C'est une bonne réussite. Je pense qu'on va le lire.

C : [Rires] s'il est publié ! Pour qu'il soit publié, je dois faire une bonne note.

### **Transcription 3 – Brittany, enseignante à Grande-Ville**

C = Chercheur

B2 = Entretenu(e) 3

C : Est-ce que tu te rappelles un petit peu des questions que j'ai posées dans le questionnaire ou tu veux vite un petit rappel ?

B2 : Un petit rappel volontiers, je sais que ça concernait les sections mais...

C : Exactement. Donc, il y avait une partie, c'était des questions qui concernaient les élèves les plus motivés, les moins motivés. Il y avait des questions sur la façon de rendre les évaluations et de communiquer la moyenne de classe aussi. Des questions concernant la réussite d'un élève G. La question où il fallait attribuer des adjectifs aux trois types de catégories. Et puis une question sur la légitimité des diplômes pour enseigner en P, ainsi qu'une autre question sur le lien entre l'origine culturelle/sociale d'un élève et son niveau. Donc, déjà merci d'avoir accepté l'entretien. Comment est-ce que tu as vécu le questionnaire ?

B2 : Très bien, pas de problème, je trouvais intéressant d'aborder cette thématique-là. Parce que pour moi, c'était quelque chose de nouveau aussi pour moi en arrivant dans le canton de Berne. J'ai grandi dans le canton du Jura, où on a des classes très hétérogènes, c'est-à-dire où il y a tous les niveaux. Par contre, pour le français, les mathématiques et l'allemand, on se retrouve avec d'autres élèves d'autres classes, du coup il y a que des niveaux A, que des niveaux B ou que des niveaux C. Donc c'est un mélange entre hétérogène-homogène, et au final pour les branches principales c'est strictement homogène, et pour les branches secondaires c'est totalement hétérogène.

C : D'accord.

B2 : En arrivant ici, ça m'a fait bizarre de savoir que j'allais enseigner à deux niveaux simultanément.

C : Donc dans une branche principale.

B2 : C'est ça.

C : Donc, je pense que tu l'as constaté, il y a beaucoup de représentations autour de ces trois niveaux. Comment est-ce que ces représentations tu dirais qu'elles circulent entre les collègues, ici ?

B2 : On a clairement plus d'attentes envers les niveaux P qu'envers une classe M ou encore envers une classe MG ou G... Après, je n'ai pas l'impression qu'il y ait vraiment un aspect plus positif ou plus négatif d'une classe P ou d'une classe M. Il y a des réalités dont on discute régulièrement au niveau de l'attitude, de la concentration, de la mise au travail, qui est plus facile dans une classe P que dans une classe G (si on prend les deux extrêmes), mais j'ai pas vraiment la sensation qu'il y ait des préjugés ou des clichés, comme on pourrait en attendre du style « Les classes P, c'est vraiment les meilleures, les classes G elles servent à rien », pour être très franche. J'ai pas l'impression qu'il y ait ça, vraiment, dans l'école.

C : D'accord, merci. Il y a tout ce qui est aussi au-delà des représentations : attentes cantonales, tout ça. Par rapport aux P/M/G, comment tu fais pour adapter tes évaluations ? J'ai vu que tu parlais, dans

les différenciations, de barèmes, de nombre d'exercices, etc. Pour les évaluations, comment, spécifiquement, tu diffères ?

B2 : J'ai, je dirais, trois modèles. Et selon les évaluations, selon le thème, selon la période de l'année je n'utilise pas forcément le même modèle. Une des possibilités, c'est d'avoir le même test et de ne varier que le barème. Quelque chose que je ne fais pas très souvent. Je le fais principalement pour les compréhensions orales, parce que c'est un test qui est beaucoup plus difficile à différencier sur le moment présent. Par contre, ce qui peut m'arriver de faire, en plus de la différenciation de barème pour une compréhension orale, ce serait de changer un peu le style de questions pour le niveau plus élevé de la classe, que ce soit MG ou PM ou autre.

C : La formulation des questions, tu veux dire ?

B2 : Pas forcément la formulation, mais le style de réponse. Par exemple, un élève – si je prends une classe avec des A et des B, eh bien je mettrais pour les B, plutôt un « vrai/faux », et pour les A des questions ouvertes, où il faut répondre soi-même à la question, donc on n'a pas de suggestion de réponse.

C : D'accord.

B2 : Du coup, il y a cette petite difficulté en plus, où il ne faut pas juste choisir, mais il faut vraiment être attentif et reformuler pour que ça fonctionne avec la réponse. Ce qui peut m'arriver de faire aussi, mais pas pour les compréhensions orales, mais que ce soit par exemple pour les compréhensions écrites, c'est de traduire certains mots pour le niveau inférieur, mais ne pas le faire pour le niveau supérieur.

C : En classe d'allemand, tu dis ?

B2 : En allemand, par exemple. Des mots de vocabulaire qui pourraient être un peu ambigus, ou bien je vais donner ce thème mais plutôt au niveau B qu'au niveau A si c'est AB. L'autre chose que je mets en place pour les productions écrites, c'est que, déjà, je n'ai pas les mêmes exigences en termes de corrections. Je vais être beaucoup plus sévère, stricte, en termes de grammaire spécifiquement avec le niveau supérieur. Plus laxiste avec le niveau inférieur. J'aurai aussi une exigence de mots différente : par exemple, les niveaux B doivent écrire 60 mots, les niveaux A doivent en écrire 80. Ou même rajouter certains points qu'ils doivent utiliser dans la production écrite que les autres n'auront pas. Je ne dirais pas que j'ai un modèle fixe que je fais à chaque fois, systématiquement, c'est un peu en fonction du style d'évaluation que je vais adapter – selon aussi comment s'est déroulé le module.

C : Juste pour clarifier un point : Quand tu m'as parlé du barème, comment tu varies le barème ? Est-ce que tu le varies, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas le même nombre de points mais le même barème, ou ont-ils un barème, peut-être à 60% de réussite et à 70% de l'autre côté ? Comment fais-tu ?

B2 : Je fais les deux.

C : Les deux ?

B2 : Oui, ça dépend. Régulièrement, j'ai le même nombre de points : je m'arrange pour avoir le même nombre de points, même si j'ai des questions qui diffèrent. Et puis je fais un barème 60%-70%. Ou alors, ça m'arrive de temps en temps de garder le 60-70% mais d'avoir aussi un nombre de points un peu différent. Typiquement, dans une compréhension écrite, il arrive régulièrement que les niveaux A, en l'occurrence c'est ma classe de référence je dirais, que les niveaux A aient quelques questions supplémentaires, donc quelques points supplémentaires.

C : D'accord. Merci, je vois que tu as amené des petites choses, est-ce qu'on pourra regarder ça après ? Peut-être après l'entretien, comme ça on se concentre sur les questions.

B2 : Oui, bien sûr. Très bien. Parfait.

C : Trop chouette, merci. Donc là, tu m'as dit que les attentes elles variaient selon les niveaux, les tiennes aussi ? De façon personnelle, est-ce que tu dirais que tes attentes elles varient selon les niveaux ?

B2 : Forcément. Pas forcément sur l'attitude face au travail : si j'estime qu'un élève est compétent et est capable de faire un exercice de A à Z, - Après, voilà, un élève de classe P ou M sera plus autonome de ce que j'ai pu observer, qu'un élève de classe G, qui a davantage besoin de soutien, ou de lire la consigne, ou qu'on l'accompagne davantage dans le travail, là il y a une petite différence d'attentes mais je dirais que c'est pas extrêmement conséquent, par contre les attentes en termes d'objectifs sont clairement différentes selon les niveaux des élèves. Que ce soit le nombre d'objectifs ou la précision des objectifs.

C : D'accord. Donc, selon le niveau ça se peut qu'ils couvrent pas en allemand certains thèmes ?

B2 : Si ! On couvre tous les niveaux, on couvre tous les sujets, mais pas aussi approfondis.

C : D'accord.

B2 : Par exemple, si on prend les phrases subordonnées, les niveaux A, ils devront les construire vraiment tout seuls, alors que les niveaux B, ils auront des suggestions, et puis ils devront les remettre dans l'ordre, ils auront une petite aide, quelque chose comme ça.

C : D'accord, donc il y a vraiment de la différenciation à ce niveau-là.

B2 : Oui. Donc tous les thèmes sont abordés avec tout le monde, dans les classes G je mettrais peut-être certaines choses entre parenthèses : vu qu'on avance moins vite, on ne fait peut-être pas tout le programme jusqu'au bout, mais qu'est pas non plus forcément prévu pour eux, donc là il y a des thèmes qui vont être laissés de côté, mais pas par réduction des objectifs, mais simplement parce que c'est pas prévu pour ces sections-là. Mais, sinon, des objectifs un peu plus légers et moins approfondis, je dirais.

C : D'accord, donc si j'ai bien compris, tu as des attentes qui varient un peu selon les niveaux, à ce niveau-là : donc tout ce qui est objectifs, mais aussi dans l'attitude face au travail. Comme tu m'as dit, les P sont plus facilement dedans...

B2 : Ils montrent davantage d'autonomie, oui.

C : Et au niveau du comportement... Comment dire. Au-delà de ça, à côté ?

B2 : [Rires] C'est difficile de répondre à ça. Niveau comportement, je dirais que les attentes de base, c'est les mêmes : c'est-à-dire que le respect, lever la main pour prendre la parole, demander si on peut se lever... Ce genre de règles de base, je dirais que c'est les mêmes attentes pour tout le monde. Après, objectivement et dans le vécu, j'ai l'impression qu'on ne peut pas être autant strict avec des élèves de section G ou de classe MG qu'avec une classe de P / PM voire M. Je ne sais pas trop à quoi ça tient, mais d'après ce que j'ai pu observer – Après, ça ne fait pas très longtemps que j'enseigne non plus – Mais il y a quand même une excitation différente selon les classes. Et puis pour certaines classes, demander de ne pas jouer avec leur stylo pendant 45 minutes, c'est juste pas possible. Et, du coup, de ce côté-là j'ai davantage de souplesse, je dirais, sur le comportement chez des classes G que chez les classes P si on prend les extrêmes. Après, comme je le disais, sur les règles de base, respect, principes... Respect des règles de l'école, là c'est pareil.

C : Merci, c'est très clair. À quoi ce serait dû, le fait que des élèves de niveau G ils puissent moins facilement s'empêcher, peut-être, de faire des gestes, tripoter des stylos, ce genre de choses ? D'après ce que j'entends, ils le feraient davantage que les niveaux P ?

B2 : Oui, peut-être pour toi : l'ambiance de classe, dans une classe P, quand on donne un exercice, en général on a le silence. Peut-être un ou deux chuchotements parce qu'ils collaborent, mais c'est très calme, très productif. Dans une classe G, il y a davantage de bavardages qui n'ont rien à voir, mais qui ne durent pas forcément : ça n'empêche pas qu'ils fassent l'exercice, mais ils s'égarent un peu plus, il y a beaucoup plus de bruit, chuchoter c'est difficile... Et je pense que ça tient entre autres au style

d'élèves. Pas forcément directement à la section. Mais il y a quand même, dans les sections P, beaucoup moins d'élèves avec des mesures particulières que dans les classes de sections inférieures. En section G, on a presque la majorité [se reprend] on a la majorité des élèves qui ont des mesures soit SS+, soit un SE (soutien élargi) ou des mesures ODED. Dans mes listes de classe, quand je les reçois c'est flagrant. Les classes G sont presque tous « quelque chose », alors que dans les classes P c'est plus exceptionnel, c'est peut-être 1 voire 2, maximum 3 élèves avec des particularités en termes de mesures. Donc on retrouve rapidement les troubles de l'attention (TDA/H) qui sont quand même plus fréquents dans une classe G que dans une classe P. Donc, dans quel sens ça s'influence je ne sais pas : est-ce que c'est parce qu'il y a un TDA que l'élève a un niveau inférieur parce qu'il a des difficultés à se concentrer, du coup on réduit les objectifs ? Ou est-ce parce qu'il a un niveau inférieur qu'il a un peu plus de temps entre guillemets – c'est pas très juste de le dire comme ça mais... – un peu plus de temps pour se laisser distraire, etc. ? C'est assez difficile de l'évaluer de mon point de vue.

C : Merci, c'est aussi une réponse très claire. Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des comportements qui confirment ce que tu penses déjà d'un niveau ou pas ? Des comportements.

B2 : Je ne suis pas sûre de comprendre ta question juste, mais j'ai l'impression que dans les classes G – Mais, de nouveau, ça fait très cliché, mais voilà ce sont des observations – les règles de bases sont plus difficilement respectées que dans des classes d'un niveau plus élevé. Si je prends l'exemple de mes classes de cette année, dans ma classe de P, j'ai peut-être 2 élèves qui ont un peu de peine à lever la main, prendre la parole, répondre de temps en temps spontanément, peut-être 1 qui se balade pour aller chercher un mouchoir, ou pour aller chercher sa gomme qui est sur le banc du copain. Mais dans les classes actuelles M/G que j'ai, il y a beaucoup plus de mouvement. Se lever pour rien, aller se balader sans en demander la permission... Et ça, c'est quand même quelque chose d'assez typique pour chaque niveau, je dirais.

C : D'après toi – Alors, tu m'as déjà donné deux pistes : la piste du fait qu'ils pourraient avoir plus de temps entre guillemets « pour s'ennuyer » et la piste des mesures, des élèves BEP (à besoins particuliers). Il y aurait autre chose qui pourrait expliquer, ou pour toi c'est ça ? Le fait qu'ils aient de la peine à respecter les règles établies...

B2 : Je pense que le cadre familial influence aussi beaucoup l'attitude des élèves. De ce que j'ai pu observer dans mes classes durant mes trois dernières années, c'est qu'il n'y a pas forcément un type de famille qui produit un type d'élèves. C'est-à-dire qu'on peut avoir des enfants issus de tous milieux culturels-sociaux confondus dans les classes G, M et P (et les intermédiaires PM / MG). Mais j'ai quand même l'impression que les familles qui ont moins de facilité avec l'école – pas forcément en termes de

compétences, mais de compréhension du système scolaire, ou bien des règles de vie parce que culturellement, ce ne sont pas les mêmes – j’ai quand même l’impression que ces élèves-là ont un peu plus de peine à comprendre les règles de base de l’école : lever la main, ne pas parler sans demander la parole, ce genre de choses.

C : Donc tout ce qui touche à la culture de l’école et sa transmission avec les familles, en fait ?

B2 : C’est ça. J’ai l’impression qu’il y a une moins bonne compréhension de l’école par les familles qui ont peut-être une culture plus éloignée de la nôtre ou qui sont depuis moins longtemps en Suisse, même si l’élève peut avoir un niveau scolaire tout à fait élevé.

C : Donc indépendamment des niveaux, en fait ?

B2 : C’est ça.

C : D’accord. Puisqu’on parle des familles, dans le questionnaire tu avais déclaré que tu étais « plutôt pas d’accord » avec le fait que l’origine sociale ou culturelle d’un élève ait un lien avec son niveau, puis pour l’explication tu as dit, si je te cite : « Par expérience, il y a de tout, partout. Par contre, le niveau de formation des parents serait davantage déterminant. » Est-ce que tu peux expliquer ça et comment ça se manifeste dans tes cours ?

B2 : Alors là, je fais référence à mes études, en l’occurrence. On avait pas mal parlé de ça. On sait, par exemple, sur la lecture que la présence de livres à la maison favorise grandement l’intérêt pour les études ou la lecture de base, la recherche d’informations chez les enfants. Dans mon expérience personnelle, je dirais que ça se manifeste surtout par les attentes qu’ont les parents envers les enfants.

C : Leurs attentes, en fait ?

B2 : Oui. C’est-à-dire qu’un parent qui a une bonne formation, ou qui a lui-même suivi des études, ou qui s’intéresse en tout cas à ce genre de voie de formation, a des attentes plus élevées envers l’enfant, du coup il sera plus cadrant. Du coup, il va mieux suivre le parcours scolaire, avec une plus grande attention vis-à-vis des notes, des examens, des informations reçues et transmises... Alors qu’un parent qui a moins d’intérêt pour ce genre de choses, qui a un métier qui lui convient tout à fait mais qui ne nécessite pas de grandes études sera un peu plus « relaxe », si on peut le dire comme ça, vis-à-vis des attentes de l’école, et va dire « Un 4, c’est très bien, c’est super ! ». J’ai l’impression qu’un parent qui a une formation peut-être un peu plus poussée dira « D’accord, 4 c’est suffisant, tu as acquis les objectifs mais je pense que tu peux mieux faire. On va regarder ça ensemble » ou cherchera des manières d’aider l’enfant à s’améliorer. Ce qui est peut-être moins présent chez des parents qui ont une moins bonne formation, si on peut dire ça comme ça.

C : Merci beaucoup. Ça, tu le constates dans tes cours ? C'est-à-dire, tu as peut-être des élèves P qui ont des parents qui les poussent dont tu as connaissance, ou en M, ou en G, etc. ?

B2 : Ceci, on le remarque principalement dans les classes où on est professeur de classe, parce qu'on connaît beaucoup mieux les parents. Il y a des parents d'élèves ou je ne suis que professeure de branche, que je n'ai jamais vus. Ou que j'ai peut-être juste croisés à la séance des parents, en début d'année, et on se dit juste bonjour – Donc, je n'ai aucune idée de leur formation ou autre. Mais dans les classes où on est professeur de classe, on peut quand même entre guillemets « Établir un profil des parents », on apprend à les connaître, les enfants nous donnent des informations. Et puis, on se rend compte chez certains qu'il y a beaucoup de pression. Trop, parfois, aussi, trop d'attentes. Quand il y a trop d'attentes, il y a deux profils je dirais : soit les parents qui sont très bien formés qui veulent que leur enfant fasse aussi bien, pour caricaturer, ou alors les parents à l'autre extrême, qui n'ont pas pu faire ce qu'ils voulaient et qui, du coup, souhaitent vraiment le meilleur, quelque chose de mieux pour l'enfant, et du coup vont essayer de les pousser, les pousser, les pousser vers le haut. Mais parfois trop, justement.

C : Tu dirais que les parents ont, en quelque sorte peur du niveau G pour leurs enfants ?

B2 : C'est difficile de répondre pour moi, parce que dans ma classe, je n'ai pas d'élèves de niveau G.

C : D'accord.

B2 : Du coup, je suis peu en contact avec les parents qui ont des enfants de niveau G. C'est donc difficile de dire quelle attitude ou quelles pensées ils ont vis-à-vis de cette catégorie G. Les seuls parents avec qui j'ai été en contact n'ont pas l'air d'en faire toute une histoire. Mais ce n'est pas du tout représentatif, car ça ne représente que quelques parents.

C : Si je posais la même question mais pour les niveaux M ? Parce qu'il y a des parents pour qui il faut vraiment, absolument que leur enfant – je ne sais pas – qui pourraient avoir de mauvaises notes dans tel domaine descende en M où tu ne sens pas trop cette pression... C'est un ressenti, bien sûr.

B2 : Je pense que ce ressenti est plutôt pour les sections G. Donc, il y a vraiment cette « élite » entre guillemets où « Oulàh là ! Mon fils ou ma fille veut monter en P pour être dans les meilleurs » ou alors « Il faudrait pas tomber de la section P vers quelque chose d'inférieur » parce qu'on sort de ce cadre élitiste. Mais, au-delà de ça, j'ai l'impression que les parents sont tout à fait en accord avec les voies de formation, les attentes plus spécifiques de certains niveaux : c'est-à-dire qu'un niveau G va plutôt se focaliser sur des apprentissages plus manuels, je dirais. Un niveau M, ce sera apprentissage « tout » confondu, quelques écoles aussi mais qui visent plutôt des écoles supérieures, mais pas forcément

le gymnase ou l'université. Alors que d'un niveau P, on attend – nous, et les parents – plutôt le gymnase, mais en laissant la porte ouverte, bien évidemment, à toutes les autres possibilités. Et je dirais que c'est plutôt de ce côté-là qu'il y a des attentes, des représentations, des ressentis particuliers de la part des parents. Pas forcément vis-à-vis de la catégorie, mais plutôt les parents vis-à-vis du supérieur.

C : Ça tombe bien qu'on en arrive là, parce que je me demandais : d'après ton expérience, et peut-être ton ressenti aussi, est-ce que tu trouves que la façon dont le système est mis en place ferait qu'il serait plutôt du style à condamner un élève à rester dans un niveau, de sorte à ce qu'un niveau P devra faire des études, les niveaux MG plutôt des apprentissages, etc. Ou alors le système est-il suffisamment « poreux », et laisse-t-il vraiment une marge de manœuvre pour les élèves, par exemple, G, qui tout à coup auraient un déclic – D'après toi, est-ce qu'il y aurait une mobilité suffisante entre les trois niveaux ?

B2 : Je pense qu'il y a plusieurs facteurs à prendre en compte. Non seulement, il y a les sections, mais il y a aussi les niveaux, et c'est deux choses qui sont très différentes, mais finalement interdépendantes. C'est-à-dire qu'on peut être en section P tout en ayant un niveau B. Et, du coup, de ce point de vue-là c'est suffisamment flexible, en M on a toute une palette de profils possibles, ça peut être du BBB, ou ABC, ou AAC, ou même CBB, par exemple. Donc, de ce point de vue-là, je trouve que c'est un bon mélange, il y a une certaine flexibilité qui est bien. Après, c'est quand même assez restrictif, dans le sens où, de manière générale, dans la LEO (loi sur l'école obligatoire), ou l'ODED, il y a quand même des prérogatives assez floues. C'est-à-dire qu'il est écrit qu'un élève peut monter de niveau peu importe quand, mais d'un point de vue organisationnel ce n'est absolument pas possible de changer un ou plusieurs élèves toutes les trois semaines, ça ferait des va-et-vient dans toutes les classes, ce serait beaucoup trop compliqué à gérer et à assurer un cadre suffisamment serein et stable pendant les apprentissages. D'un autre côté, c'est aussi très flexible parce qu'il n'y a pas cette obligation où il n'y aurait qu'un seul moment dans l'année pour monter en niveau. Dans notre établissement actuel, nous avons toutefois quelques temps clés : c'est-à-dire qu'on fait, souvent au mois d'octobre, un premier bilan, et là on fait les premiers changements si besoin. Ensuite, on refait le bilan au semestre et puis à la fin de l'année. Ça fait quand même trois moments dans l'année où il y a des changements possibles : plutôt vers le haut. On laisse, en général, du temps à l'élève jusqu'à la fin de l'année si on envisage un changement vers le bas.

C : D'accord.

B2 : Ça veut dire que pour descendre d'un niveau, il faut attendre la fin de l'année scolaire. Sauf demande explicite des parents. Auquel cas on va changer le niveau, mettre un niveau inférieur pour l'élève.

C : Donc, pardon de reprendre mais : est-ce que le fait que cette porosité soit favorable vers le haut et pas vers le bas – ça suggère bien que le but serait d'atteindre le haut, plutôt, et d'éviter d'aller en bas, c'est ça ?

B2 : Le but, c'est d'encourager. Ce n'est pas forcément de créer de l'élite ou ce genre de choses, mais c'est vraiment d'encourager. On peut avoir un moment de faiblesse, ou pendant 1-2 mois les notes ne suivent pas parce que raisons familiales X ou Y ou parce qu'on n'est pas en forme. Et je trouverais triste de condamner, tout de suite, un élève parce qu'il a un passage à vide. Et, de ce point de vue-là, je trouve très bien de favoriser les changements vers le haut rapidement et de plutôt laisser du temps aux élèves pour réessayer de reprendre le train en marche. De remonter leurs moyennes suffisamment pour conserver leur niveau. Ça arrive – rarement, mais de temps en temps – qu'un élève exprime ce souhait « J'en peux plus, je veux descendre » et, dans ce cas-là, on entre en discussion avec les parents et la direction. Ça s'est déjà vu qu'un élève change volontairement de niveau, qu'il ait ou non les moyennes.

C : Merci beaucoup. Combien de temps il nous reste... À peu près 5 minutes, si ça va pour toi ?

B2 : Oui, pas de souci !

C : Maintenant qu'on a mis tout ça, là. Je voudrais parler volontiers des adjectifs, parce qu'il y a deux-trois petites réponses qui m'ont questionné.

B2 : D'accord.

C : Ni positivement ni négativement, mais juste qui m'ont questionné. Tu dis que les élèves P sont « Surestimés » et « surstimulés ». Est-ce que tu arrives à développer l'un ou l'autre de ces adjectifs ?

B2 : Alors, le « surstimulés » fait référence entre autres aux attentes des parents. Je trouve qu'on retrouve quand même davantage chez les niveaux P, où on va les pousser, les pousser, les pousser. Alors que, finalement, un élève de niveau P peut tout à fait avoir un intérêt pour un métier manuel ou un apprentissage, pour lesquels il n'a pas besoin d'avoir des 6 tout le temps. Et ça, c'est dans tous les niveaux, mais je trouve que ça se ressent quand même davantage chez les élèves de niveau P. De ce point de vue-là, « surstimulés », on leur demande aussi énormément de travail. Il y a rarement des passages à vide, ou de révision, j'ai l'impression d'aller toujours plus loin, plus loin, plus loin, dans la matière. Alors qu'avec des classes plutôt M et G, on va prendre des temps de « pause » entre

guillemets, où on va juste stabiliser les compétences et les acquis, alors que chez les P, il y a peu de moments comme celui-ci.

C : Merci. En quelque sorte, c'est comme s'il y avait une, on va dire, « une motivation artificielle, presque externe » à l'élève au niveau P, davantage que dans les autres niveaux ?

B2 : Je ne dirais pas que c'est une motivation externe, mais c'est aussi un peu la société qui nous impose ça. Quand on envoie des élèves au gymnase, typiquement c'est plutôt pour les classes P, il y a des attentes du gymnase envers ces élèves-là. Ces attentes sont quand même assez élevées, et pour les atteindre ça impose quand même un certain rythme qu'on va favoriser, pour vraiment atteindre ce niveau-là. Alors, typiquement, ce qu'on aurait meilleur temps de faire de temps en temps, c'est moins d'exercices, laisser peut-être tomber 1 ou 2 objectifs secondaires et de stabiliser plutôt certaines compétences, au lieu de tout faire, tout tout tout tout tout. Je pense qu'on aurait parfois meilleur temps de choisir, de vraiment driller et approfondir quelques sujets.

C : Sur ce qui attend plus tard ?

B2 : C'est ça. Le sujet le plus important, des petites choses, le vocabulaire ça se développe tout au long de la vie, donc s'il ne sait pas 48 mots de vocabulaire, qu'il n'en apprend que 30... Si ces 30-là, il les sait, il les maîtrise et il les retient, c'est peut-être mieux que d'en apprendre 48 de manière approximative...

C : Si j'ai bien compris, d'une certaine façon, pour toi les niveaux ont pour objectif – ils devraient, en tout cas – avoir pour objectif de préparer les élèves qui sont dedans à la suite qui leur est destinée officiellement ?

B2 : Tout à fait, oui.

C : D'accord, merci beaucoup. Et pour l'adjectif « Surestimés » ?

B2 : [Rires] Eh bien, souvent on dit, parce que l'élève arrive du primaire, il est en section P, ou niveau A, on va dire « C'est un élève de niveau P, il doit faire ça, ceci, cela. Il est capable de faire ça, ceci, cela », et finalement on se rend compte régulièrement que c'est un niveau P par rapport aux autres enfants de son année scolaire, mais qu'en fait ce n'est pas forcément un élève qui remplit toutes les coches d'un élève de cette section, de ce niveau-là. Et dans ce sens-là, certaines années, avec le peu de recul que j'ai, on a des élèves de niveau P qui sont excellents et qui cochent vraiment tous les critères, et d'autres années on a des niveaux P qui sont certes, les meilleurs de leur année scolaire, mais qui ne sont pas vraiment des P. Ce sont de très très bons M, mais pas totalement des élèves de P. C'est dans ce sens-là, ils sont surévalués.

C : Pour ces élèves qui sont des – j’allais dire des « faux P », je ne reprendrai pas ce terme [rires] mais...  
– Qui sont des bons M, est-ce qu’il y a une adaptation pour eux ? Est-ce qu’ils sont mis dans des classes PM ici, en priorité ?

B2 : Ça dépend, en fait, du profil de l’année scolaire. Si on a énormément d’élèves P, on va faire une classe de P, une classe de PM, mais si on n’a qu’une vingtaine d’élèves de P, on va faire une classe de P et une classe de M. Et il n’y aura pas assez d’élèves pour créer des intermédiaires, en fait. Et puis, en parlant de ça, je rajoute juste que les classes intermédiaires (PM ou MG), je ne suis pas sûr que ce soit toujours en faveur des élèves, dans un sens comme dans l’autre. Je pense que les élèves, par exemple si je prends une classe PM, le programme va aller plus vite pour coller à une classe de P, les élèves M seront peut-être un peu débordés, et les P dans leur juste niveau. Et, au contraire, certaines fois, selon la proportion d’élèves dans un niveau ou dans l’autre, on va plutôt s’adapter au niveau inférieur, plutôt au niveau M et, du coup, les niveaux P seront sous-stimulés. Ou alors seront des « faux P » si on reprend le terme d’avant, parce qu’ils seront davantage adaptés à un rythme d’apprentissage d’un niveau à l’autre.

C : Pour toi, et je pense que ça rejoint peut-être ce que tu as dit, je n’en suis pas sûr : est-ce qu’on serait plutôt dans un système qui reproduirait les inégalités ou pas spécialement ?

B2 : C’est dur de... Des inégalités, il y en a toujours eu et il y en aura toujours. Même si on prend une classe de P, à strictement parler, où ils ont tous un niveau A dans une branche, il y aura forcément des élèves qui seront meilleurs que d’autres, c’est inévitable. Du coup, il y en a forcément qui seront plus à l’aise, moins à l’aise, favorisés, moins favorisés... Le fait d’avoir ces 5 échelons (P / PM / M / MG / G), je pense que c’est quand même une assez bonne manière d’échelonner ces niveaux. Il y a aussi des élèves qui sont, par exemple, au départ dans une classe PM, où on se rend compte qu’ils sont vraiment en avance sur les élèves, du coup, on va essayer de les intégrer à une classe P pour qu’ils n’aient pas ce « désavantage » entre guillemets, dans une classe à deux niveaux. Oui, des inégalités, il y en a, mais je n’ai pas l’impression que ça favorise l’inégalité.

C : D’accord, oui. Il y a quand même une certaine porosité entre les niveaux et puis les classes intermédiaires, pour toi ça répond quand même bien à ce problème-ci ?

B2 : Oui, tout à fait.

C : D’accord. Comment penses-tu que les choses pourraient évoluer dans le futur d’après ce que tu vois ou ce que tu vis ? Au niveau des niveaux P/M/G.

B2 : Je pense que le système va rester comme il est, car finalement c'est quand même un système qui fonctionne assez bien. Dans l'idéal, je pense qu'on devrait tendre vers un système où on a vraiment des classes avec un seul niveau. Ça simplifierait non seulement l'enseignement (la préparation des cours et des évaluations entre autres), et je pense que pour les élèves, ce serait d'une certaine manière – car il y a toujours des aspects négatifs – ce serait plus juste en termes de niveaux. C'est-à-dire qu'un élève qui est A sera stimulé comme un autre élève de niveau A, et il y aura moins cette inégalité entre un élève en classe P ou en classe PM. Par contre, le désavantage de ce système-là, c'est que ceux qui sont un peu entre deux, et qui pourraient profiter d'être un peu surstimulés pour reprendre le train en marche, ne le seront pas. Personnellement, je crois que je préférerais des classes à niveau unique. Je trouve que ça simplifie quand même les choses.

C : D'accord. Donc, ça aide pour la porosité mais ça peut aussi être en défaveur des élèves entre deux... C'est un peu le « il faut peser le pour et le contre » ?

B2 : C'est ça. Après, j'ai quand même l'impression qu'une classe avec un seul niveau est plus facile à gérer, ne serait-ce rien qu'en termes de gestion de classe, parce qu'en fait on va donner les mêmes consignes à tout le monde, on ne doit pas dire « Attention, les niveaux B vous faites ça, les niveaux A vous faites ça ». Il y a toujours un élève pour dire « Madame, je ne sais pas quel niveau j'ai ! », alors on doit aller chercher dans les listes, etc. J'ai l'impression que de ce point de vue-là, on pourrait davantage se focaliser sur l'enseignement, et moins sur la répartition administrative et la gestion de cette différence.

C : Merci. On arrive à la fin de l'entretien, il y a quelque chose que tu aimerais rajouter ? Que ce soit par rapport à l'entretien, le questionnaire, les niveaux P/M/G ? N'importe quoi.

B2 : Tout ce que j'ai dit, c'est mon ressenti en tant qu'enseignante, mais moi je ne l'ai pas vécu comme ça à l'école. Du coup, c'est dur de se mettre à la place de l'élève. Ce que lui ou elle pourrait penser d'un tel système, puisque moi, j'ai grandi avec le système hétérogène pour les branches secondaires mais strictement homogène pour les branches principales. C'est quelque chose de nouveau, sur quoi je n'ai pas de recul. Et ça ne fait que 3 ans que j'enseigne, donc je n'ai pas non plus une palette d'élèves énorme.

C : Je vais juste rebondir là-dessus, mais : comme tu as les lunettes de celle qui ne vient pas de ce système-là, tu en penses quoi, de ce système ? Rapidement, comme ça. Qu'est-ce que tu en as pensé la première fois que tu l'as vu, plutôt ?

B2 : Ma première pensée, c'est que ça allait me compliquer grandement mon travail. Parce qu'il faut différencier beaucoup plus que dans une classe où la seule différenciation serait les mesures. C'est-à-

dire avoir un élève avec des consignes écrites plus grandes, avec 10 minutes supplémentaires pour les évaluations. Ici, on doit vraiment différencier non seulement pour les mesures, mais en plus pour les niveaux. Ça rajoute une dose de travail supplémentaire. De ce point de vue-là, plutôt défavorable. Mais finalement, une fois qu'on est dedans, on s'y fait. On n'a pas le choix.

C : Super, merci beaucoup.

B2 : De rien.

#### **Transcription 4 – Kate, enseignante à Village2**

C = Chercheur

K4 = Entretenu(e) 4

[En visioconférence]

C : Je lance l'enregistrement sur mon téléphone, j'espère que ça va capter.

K4 : Pas de souci ! Vous voulez essayer d'écouter pour voir si ça fonctionne au moins quelques secondes ?

C : Ça a l'air de fonctionner.

K4 : Ok. Et puis vous entendez, ça fait pas trop des bruitages, des ondes ?

C : Je pense que oui, je pense que c'est bon.

K4 : C'est bon ? Nickel.

C : Petit rappel, donc ça va durer à peu près une trentaine de minutes, ce sera anonymisé donc il n'y aura aucun moyen de savoir que c'est vous qui – à moins que vous ayez dit à tous vos collègues que vous aviez cet entretien.

K4 : Non, pas nécessairement, non [rires].

C : D'accord. C'est anonymisé, donc même si vous donnez des noms de villes ou de villages proches, ou de collègues, tout sera remplacé soit par des « champs invisibles », soit par d'autres noms de personnes, donc ne vous en faites pas. Voilà.

K4 : Ok. Ça marche !

C : Déjà, je vous remercie d'avoir accepté l'entretien. Est-ce que vous voulez que je vous rappelle les questions qui ont été posées très rapidement ?

K4 : Oui, volontiers. J'avoue que je n'avais plus du tout en tête... Rapidement, oui, si vous pouvez me remettre dans le bain.

C : Alors, il y avait des questions sur les élèves les plus motivés / les moins motivés. Donc niveaux P, M ou G. Il y avait des questions concernant la façon de rendre les évaluations et de communiquer la moyenne de classe.

K4 : Oui, c'est juste.

C : Des questions concernant la réussite d'un élève G. Des questions sur la légitimité des diplômes pour enseigner en P. Et aussi « Est-ce que l'origine sociale ou culturelle d'un élève aurait un lien sur son appartenance à un niveau ». Et puis aussi, il y avait des attributions d'adjectifs pour les 3 niveaux.

K4 : Oui, c'est juste. Ok.

C : C'est à peu près ça.

K4 : Ouais, je crois que j'ai un peu en tête. Je ne sais plus ce que j'ai mis, mais je vois un peu où j'allais.

C : D'accord. S'il faut, j'ai vos réponses à côté.

K4 : Oui oui, pas de soucis. Vous me redites, si vous avez l'impression que je suis en décalage. Peut-être que j'étais émotionnée différemment, et que maintenant...

C : Ça marche. Alors déjà, merci beaucoup pour cet entretien, ce temps que vous m'accordez. Comment vous avez vécu le questionnaire ?

K4 : Bien, je trouvais qu'il y avait des questions justement intéressantes, parce que j'étais en train de vivre avec les 11P, qui sont censés être l'élite, les meilleurs entre guillemets, je pense que j'ai dû répondre quelque chose comme « Les 11P sont un peu endormis, peu participatifs, il faut aller les chercher, il y a pas un lien naturel qui se crée », en tout cas c'est ce que je vis au quotidien, surtout maintenant qu'on fait du théâtre à 7h30... Bah on est bien contents d'avoir les G, qui motivent les troupes et c'est clair, on va pas très loin dans les apprentissages mais j'ai entamé Victor Hugo cette

année avec les 11PM, je me suis dit « Trop chouette, je lis un passage où j'étais vraiment contente » et puis, en fait, j'ai un élève B en français qui trouvait ça intéressant, mais le reste... Pour dire que c'est des élèves qui vont faire des études... démotivés, blasés... Voilà, ça, c'est les P pour moi, donc... Je pense que oui, c'est intéressant de voir s'il y a quelque chose, après la question culturelle et le niveau, je trouve que nous, par rapport à notre syndicat scolaire – j'espère qu'on n'est pas les seuls à avoir ça – le fait qu'il y ait plusieurs villages, j'ai pu voir quand même une population quand même plus étrangère dans l'un des villages, notamment en allant à une séance en tant que médiatrice, et là je remarquais qu'il y avait beaucoup de parents qui ne parlaient pas français. Et je me suis demandé « Ouais, c'est bizarre ». Et après, les enfants qui viennent de ce collège, alors c'est pas du 100%, mais il y a aussi des niveaux parfois un petit peu en dessous. C'est questionnant, je trouve.

C : D'accord, oui. Mais à part ça, globalement, vous ne vous souvenez pas avoir ressenti de grosses gênes pendant le questionnaire ?

K4 : Non, je pense que vous soulevez des questions qui sont légitimes et importantes, et qui méritent un approfondissement, donc je trouve que c'est intéressant.

C : Super, je vous remercie. Pour tout ce qui est de ces représentations, la façon qu'on a de voir les A, les B, les C, comment vous diriez que ces représentations elles circulent entre collègues ?

K4 : Bah il y a un peu des stéréotypes. C'est en salle des maîtres, toujours des petites – Même la direction, maintenant, qui dit à une collègue, qui est une jeune collègue qui commence en allemand : « Oh alors bonne chance, quand tu vas dans cette classe de G ! », puis elle, ça a le don de l'énervé. Non, mais c'est vrai qu'il y a vraiment des casquettes, ils portent la casquette. Mais en fait, pour moi les seuls qui n'en portent pas ou qui sont soit plus positifs, ou... oui, je n'arrive pas à dire, c'est ceux qui sont un peu entre deux. Mais les P sont catégorisés et les G sont catégorisés. Et après, on a les M là, au milieu, qui appartiennent nulle part et qui souffrent un peu moins de ces stéréotypes, je dirais.

C : D'accord, merci beaucoup. Par rapport à ces niveaux, il y avait un point qui abordait aussi rapidement les évaluations puis leur adaptation, comment vous, vous adaptez les évaluations selon les niveaux ?

K4 : Alors, j'ai une technique pour tout ce qui est de la compréhension, par exemple, avec les P. Je vais surtout donner des feuilles de notes aux P, ils devront se débrouiller et c'est eux qui doivent aller trouver l'essentiel dans une épreuve. Je ne leur donne pas tout de suite les questions, je les dirige beaucoup moins, en fait. Les P, j'attends d'eux que... Par exemple, quand on lit un texte, c'est à eux de mettre en couleur, de voir ce qui est intéressant, etc. Tandis que les M, je vais beaucoup les guider, leur dire ce qui est intéressant ici, là il y a une métaphore, qu'est-ce qu'elle veut dire ? Enfin, je vais

vraiment beaucoup les guider. Les P sont vraiment en roue libre, et les M je les guide beaucoup plus. Après, il y a aussi au niveau du temps qui est accordé, où je différencie pas mal. Les barèmes aussi, sont différents entre les P et les M.

C : Comment vous faites pour différencier le barème ?

K4 : Alors, très souvent dans les classes P j'utilise un barème à 66%, la formule mathématique qui me fait obtenir 66%, et les M plutôt 60%. Après, ça dépend. Parfois, quand c'est une classe MG, ça peut être du 60% pour les deux... ça dépend. Mais je dirais quand même en général, c'est quand même =66%, M=60% et G=60% aussi.

C : D'accord, vous avez une raison particulière – si je peux vous demander – pour ces pourcentages ?

K4 : Je trouve que ça met une différence supplémentaire, je ne savais pas tellement comment le mettre. Et puis, depuis les années que j'utilise un peu ces barèmes, je trouve que ça fonctionne, en fait. Je me dis « Voilà, ça c'est un test où j'estime que ça doit être réussi pour avoir le 4 » et puis ça colle bien à ce que j'ai en P, en M. C'est très rare que je change un barème. Si, tout à coup, il y a eu un test qui était vraiment surprenant ou autre, ça peut m'arriver de l'adapter, mais sinon c'est un barème qui fonctionne. Je trouve qu'il a fait ses preuves, et ça englobe bien. Ceux qui ont d'habitude 5 ont d'habitude 5 avec ce barème. Je trouve que c'est assez représentatif. Après, on a tous ces tests de verbes, là j'ai fait les verbes, j'ai mis 75% pour le 4 chez les P (les A) et 70% pour le 4 chez les M (les B). Parce que c'est de la conjugaison, on en fait chaque semaine depuis 3 ans tous les mardis ou les vendredis, donc là, pour moi c'est du drill. Les homophones aussi, c'est un barème plus strict. Donc voilà.

C : Donc, vous diriez plutôt que finalement, ça dépend surtout du thème et pas forcément du niveau vos différences de barèmes ? Ou pas trop ?

K4 : Les deux. Parce qu'une production, ce sera toujours du 60% (B) et 66% (A). Et puis, quelques thèmes, comme j'ai dit les homophones, avec le drill où je vais différencier. Aussi, les dictées. Je ne travaille pas trop avec le nombre de mots justes, je travaille avec le nombre de fautes. Donc, il y a un ou deux thèmes qui changent, mais globalement, c'est un barème qui – Oui, en fait, oui, c'est les deux. Parce que ça peut m'arriver de l'adapter en fonction de la difficulté du test, si c'est un tout nouveau thème. Une lecture de Victor Hugo, une compréhension de texte est plus gentiment notée qu'une compréhension de Maupassant, par exemple. J'estime que c'est moins accessible Victor Hugo que Maupassant.

C : D'accord. C'est très clair, merci. Donc, vous avez un peu ces attentes différentes au moment de l'évaluation, mais de façon générale vos attentes vos diriez qu'elles varient selon le niveau dans les classes différentes ?

K4 : Non, je ne crois pas. Enfin, oui et non, parce que je me fixe un objectif avant, et je fais en sorte qu'ils y arrivent indépendamment de leur niveau. C'est plutôt en fonction de moi, mais c'est clair qu'il y a un lieu à un moment donné où je me suis dit « Bah voilà, ça c'est possible avec des G, ça c'est possible avec- » du temps où j'avais la classe de français en 9H, j'avais tantôt les AB, et tantôt les BC. Or, je me suis rendu compte par exemple avec les AB que de faire apprendre les verbes tout en même temps la grille à verbe par semaine, avec les C c'était trop compliqué. Avec eux, je suis parti sur l'indicatif, les premières semaines on a pris les verbes de base aimer, être, avoir indicatif, en expliquant la valeur des modes, et puis après j'ai un petit peu augmenté « Bah tiens, on va voir le conditionnel, etc. », puis après je leur ai fait, une fois que tous les modes étaient un peu assimilés, seulement à ce moment-là j'ai commencé à faire des grilles où il y a tous les temps et tous les modes qu'ils doivent connaître.

C : D'accord, oui. Donc, il y a rarement, d'après ce que vous me dites, des attentes qui varient entre les niveaux, c'est souvent selon des objectifs que vous vous fixez en amont ?

K4 : Oui, peut-être... C'est une bonne question, en fait. Je ne me demande pas comme je le fais, mais si on analyse, potentiellement... Oui, c'est plutôt des objectifs des thèmes, oui. Je ne leur colle pas une étiquette d'emblée « G = vont pas faire ». Si j'ai envie de faire un poème, que ce soit des G ou des P, je vais faire mon poème. Et puis, en plus, on a des surprises parfois. On se dit « Ah, mais les P ils auront plein de mots, etc. » et puis non, pas forcément.

C : Est-ce qu'il y a des objectifs du PER que vous ne faites pas tout à fait dans l'ordre, ou que vous ne faites peut-être pas avec certains élèves de niveau P, M ou G ?

K4 : Alors, je dirais que pour le français, il y a des thèmes que j'ai un petit peu abandonné, comme par exemple les mots composés, les adjectifs de couleur... Dès qu'il y a un choix, en fait, et qu'on propose « Là, on peut accorder soit comme ça, soit comme ça », pour moi je n'arrive plus à le justifier derrière, donc voilà, je ne fais plus ce genre de thèmes. Mais ça, c'est pour les P, M, et G, ce ne sont plus des thèmes, je trouve, qui sont intéressants. Donc, je ne sais pas à quel point ils sont dans le PER, mais voilà. Après, au niveau de la grammaire, par exemple – bon, moi je suis encore de la vieille école avec les couleurs, etc. J'ai entendu que ça ne faisait plus comme ça, mais... – C'est clair que dans une classe P, l'attribut du sujet, je vais utiliser des verbes comme paraître, sembler, etc. tandis qu'avec des classes MG, je vais plutôt utiliser le verbe être, et s'ils s'en tiennent à la suite d'être, comme ils apprenaient

dans les petites classes, ça me suffit. Donc je ne vais pas aller trop trop loin là-dedans. Après, ça reste qu'un CVD ils doivent le différencier d'un CVI : P, M, ou G c'est important pour les 3. Maintenant, par exemple, un complément de temps, que ce soit un complément de temps, de moyen ou de cause, avec les P on peut jouer avec cette nuance, mais on va plutôt l'utiliser que la repérer, et avec les G je ne vais pas trop m'occuper de ça, en fait.

C : Donc vous n'abandonnez pas spécialement un thème entier pour le niveau G, par exemple, mais plutôt vous adaptez un petit peu jusqu'à beaucoup ?

K4 : Oui, exact. Après, il y a quand même des abandons, comme par exemple en anglais le present perfect, je ne le fais pas du tout avec les MG. En fait, de toute façon vu le temps, j'arrive à peine à l'introduire autour d'un jeu avec les P. Les M participent souvent à ce jeu, mais les G jamais et je ne leur fais pas du tout apprendre la troisième colonne. Alors, je ne sais pas dans quelle mesure c'est dans le programme à l'école secondaire, mais ça, je sais que je ne le fais pas.

C : D'accord, oui. Merci, c'est très clair et détaillé. Vous avez l'impression, parfois, qu'il y a des comportements dans certains niveaux qui confirment ce que vous pensez de ce niveau en question ?

K4 : Mh-mh... Mais... Oui et non, parce qu'autant, parfois, typiquement avec ce Victor Hugo, je me disais que l'aspect analyse de texte, c'est tellement poussé le vocabulaire, c'est long mais c'est quand même surprenant, ils vont le prendre, ils vont être preneurs. Mais en fait, là, les P sont blasés « c'est trop ennuyant, etc. » et puis, tout à coup, j'ai un niveau B là au milieu qui trouve ça trop intéressant, qui lève la main tout le temps, qui participe, etc. Donc, c'est surprenant autant pour les P (A) où j'avais des attentes et elles n'ont pas été comblées, que pour les M (les B) où je ne les attendais pas forcément, et qui tout à coup viennent spontanément dedans.

C : Oui, je comprends, je comprends. Si on revient un peu dans vos réponses, il y a un moment où vous déclarez avoir découvert le système PMG au moment de postuler et à vos débuts dans l'enseignement.

K4 : Oui.

C : Donc, vous n'avez pas vécu votre propre scolarité obligatoire avec ce système, c'est juste ?

K4 : Oui, c'est juste. Et je me suis fait cette réflexion avant, quand vous en parliez, parce que moi, quand j'étais à l'école, j'étais très mauvaise en mathématiques, mais j'étais avec les matu (=maturité). D'ailleurs, pour moi les « m » (dans le canton de Neuchâtel, c'était m pour les matu') c'était les meilleurs. Et les « p », c'était les moins bons (dans le canton de Neuchâtel, c'était p pour pré-professionnels), donc l'équivalent des G finalement. Et puis, résultat, moi j'étais avec les meilleurs mais en mathématiques je ne touchais pas le puck : je m'en sortais péniblement avec un 4,5, mais c'est vrai

que si j'avais appartenu à un système bernois, je n'aurais pas eu le même profil d'études, et potentiellement, je ne sais même pas si j'aurais eu cette section P, finalement. Parce qu'en allemand, ça allait moyennement, ce n'était pas la catastrophe mais voilà... En mathématiques, c'était péniblement le 4 à 4,5, en allemand 4,5 à 5... Donc oui, je ne sais pas. Et j'ai découvert ça vraiment en venant à l'école à [village du Jura bernois] et c'est complètement différent de ce que j'ai vécu, oui.

C : D'accord. Merci de me le dire parce que je ne savais pas qu'il y avait une telle différence. C'était quoi vos premières impressions au moment de découvrir ce système ?

K4 : Alors, je me rappelle – Nous, en plus à [village du Jura bernois] on a la particularité d'avoir ces classes à double-niveaux – donc on se dit « Comment on peut différencier entre des M et des G ? Est-ce que ça suffit de juste changer la longueur ou le barème ? » eh bien non, avec les années on voit qu'il y a carrément des objectifs qui changent. Ah ! Cela me faisait penser, je voulais vous le dire avant : une grosse distinction : toute la grammaire, les P doivent être capables de l'expliquer. Typiquement, un homophone ils doivent dire « Voilà, c'est se parce que c'est devant un verbe, c'est pronominal, bla-bla-bla, là c'est ce parce qu'il y a un déterminant démonstratif », ils doivent expliquer. Tandis qu'un M (un B), je vais lui demander simplement de l'utiliser, la grammaire. Ils ne doivent pas l'expliquer. Ça, c'est s'est construit au fur et à mesure. Mais c'est vrai qu'au début, je ne voyais pas forcément directement comment faire. C'était un petit peu étonnant pour moi d'avoir des 3-4H, je n'avais jamais vu deux degrés différents dans la même classe, je n'avais jamais vu ça. Puis maintenant, pour le voir avec mon fils, je vois que ça a quand même plein d'avantages et puis c'est praticable, mais pas toujours pratique. Ça demande juste réflexion et pratique, en fait. Il faut le faire un moment pour pouvoir être à l'aise dedans.

C : Donc, vous diriez que ça a un peu évolué, et que vos impressions sont que « C'est un système différent, mais il n'est pas viable » ?

K4 : Oui, exact. C'est un système parmi tant d'autres et on s'adapte.

C : Par rapport aux adjectifs. J'ai été un peu étonné au début quand vous m'avez parlé de vos 11P un peu « compliqués » si j'ai bien compris ?

K4 : Oui... Démotivés, je trouve.

C : Démotivés\* plutôt, pardon. Dans vos réponses, vous ne dites pas tout à fait ça. C'est-à-dire que vous dites des élèves P qu'ils sont « guindés », par exemple.

K4 : Oui, un peu... ils se prennent au-dessus, dans ce sens-là.

C : ...qu'ils sont sérieux et scolaires, aussi ?

K4 : Voilà. Oui. Mais pas dans le bon sens du terme. Pour moi, ce n'est pas forcément un avantage d'être scolaire. Je préfère mille fois l'élève qui – Pour moi, le scolaire c'est ceux qui apprennent par cœur, qui peuvent « bouffer » de la grammaire, etc. mais qui ne savent pas trop à quoi ça sert, qui ne sont pas trop « débrouille ». Et c'est vrai que, souvent, les P on a un peu ce qu'on appelle, on disait avec l'ancienne directrice les « bêtes scolaires », donc vraiment ça mange du par cœur, etc. et ça suffit pour s'en sortir, hein. Moi, j'ai fait des études en étant comme ça, mais c'est pas forcément les gens les plus intéressants dans la vie de tous les jours, c'est pas forcément ceux qui s'en sortent mieux quand ils sont face à une nouveauté, voilà. Donc c'est sérieux-scolaire mais pas forcément dans le bon sens. Et « guindé », pour moi c'est un peu... pas qui se croit au-dessus, mais inaccessible, blasé, un peu dans ce sens-là. Pour moi, ce n'était pas forcément des adjectifs positifs quand je les ai mis.

C : D'accord. Merci pour cette précision, c'est important. Tant qu'on est dans les adjectifs, vous dites aussi que les élèves G sont « surconnectés », vous pourriez expliquer ça ?

K4 : Alors, eux, ils n'ont que les écrans. Souvent – moi, je trouve que votre argument du « culturel » il a un lien. On retrouve quand même des familles, soit nombreuses, ou avec un peu moins de moyens, qui ne donnent pas accès à la culture de la même manière. J'entends par là qu'ils ne vont pas les emmener au théâtre, ni même au cinéma ou autre. Et puis, ce sont des enfants qui sont derrière les écrans, que ce soit les natels, la télévision... Parce que c'est une solution de garde facile pour ces familles-là. Et puis, on a quand même une grosse grosse proportion d'élèves dans les classes G où ça dort sur les jeux vidéo, ça se réveille avec peu d'heures de sommeil, etc. Moi, j'ai un peu ce sentiment-là quand même. Ce n'est pas qu'il n'y en a pas chez les P, mais quand même, chez les P il y a un autre environnement familial qui fait qu'on donne un autre accès à la culture, finalement, qui fait qu'ils ne font pas que ça.

C : D'accord, merci. Mais aussi, toujours par rapport aux G, vous dites qu'ils sont « dévalorisés », vous utilisez cet adjectif. Qu'est-ce qui vous fait dire ça, par exemple ?

K4 : Parce que souvent, on leur colle cette étiquette de cancre alors qu'ils ont d'autres aptitudes. On ne voit pas forcément tout de suite. Après, eux, ils ont ce sentiment de « On est nuls », ils s'enferment là-dedans, c'est une dévalorisation générale je trouve.

C : Générale, c'est-à-dire par qui ce serait cette dévalorisation, d'après vous ?

K4 : Je pense par eux-mêmes, par les enseignants – là, j'ai un clash que j'ai dû régler en médiation, parce que justement la classe G s'est... Ils se sont pris la tête avec une fille de P qui a dit, en gros « Vous

n'avez pas d'avenir ». Elle n'a pas vraiment voulu dire ça, mais ça a créé un clash entre les deux, et puis après j'ai dû beaucoup travailler pour leur expliquer « Voilà, cette élève qui a dit ça ne le pense pas, elle a une famille qui n'a pas fait de hautes études... », mais c'est vrai que les G ont aussi tendance à se sentir cancre. Et dès qu'on leur dit « Non, mais tu n'y arriveras pas », ils répondent « Vous avez entendu ? Elle a dit que j'étais nul(le), que... ». Alors que non, en fait. Là, on dit à l'élève qu'il n'a juste pas les solutions à disposition, ou les outils pour pouvoir s'en sortir. Eux, d'emblée, ils se collent cette étiquette. Certains leur collent, parfois c'est un peu des deux.

C : Donc, ce serait vraiment ancré au point que c'est quelque chose qui flotte, et il suffirait d'un mot pour l'activer et paf, ils pensent que c'est à cause de ça ?

K4 : Oui. C'est un peu comme le racisme, en fait : « C'est parce que je suis noir » / « c'est parce que je suis G ». C'est ce qu'on entend de la bouche des élèves, c'est ce qu'ils ressentent. Ils le ressentent aussi parfois de la part d'enseignants, alors que ce n'est pas toujours ce qu'on essaie de leur dire, mais parfois ils le compr- ils veulent le comprendre comme ça aussi.

C : Et puis, si on met les P et les G de côté, vous dites aussi que les M sont des « battants », ils sont « battants ». Comment est-ce que ça se manifeste, pour vous ?

K4 : Bah, pour moi les M, comme je le disais avant, ils appartiennent un peu nulle part. Donc, partout où ils vont-ils doivent faire leur place. C'est un peu comme être l'enfant du milieu... On n'est ni le grand, ni le petit, on n'est ni bon, ni le moins bon, en même temps on est trop bon pour faire un apprentissage parce que, quand même, « on est en M, donc on n'aurait qu'à faire une école ou des examens. », il « vaudrait mieux des G parce que, sinon, il n'y a plus de place pour eux » ... Et puis, en même temps, le gymnase quand on est en M, les examens... Voilà. Et puis, potentiellement il peut manquer de la matière... Après, chez nous, ce qui est vraiment marqué, c'est les M qui appartiennent à une classe P : une classe PM aura la physionomie des M, elle aura quand même une différence par rapport à une classe MG. Voilà. Et puis, ce sont des battants parce que chez nous, par exemple ils arrivent en 9H, les AB sont ensemble en français – Non, souvent, en 9H les A sont ensemble, et les B sont ensemble, et l'année suivante, tout à coup on a une classe PM et on retrouve les AB en français. Donc, les B qui ont suivi une année avec un autre enseignant, dans une classe MG, à un autre rythme, et qui, tout à coup, débarquent dans les cours de Mme Casserole (enseignante de niveau P exigeante), c'est la claque. Ce n'est pas facile pour eux. C'est pour ça qu'eux, doivent se battre tout le temps pour pouvoir se faire une place. C'est en tout cas le sentiment que j'ai.

C : Donc, ils devraient plutôt s'adapter entre guillemets « vers le haut » que l'inverse ?

K4 : Alors, après on a aussi ceux qui s'adaptent vers le bas, mais en fait ils veulent se saboter pour appartenir à la classe G, et puis... – Là, c'est par exemple le groupe qui pourrait y arriver mais qui n'en fait pas trop, sinon ils seraient avec les P et ils devraient bosser. Ça arrive, parfois, oui.

C : Parce que là, si je vous dis que « le niveau P c'est l'objectif à atteindre pour un niveau M ou un niveau G, et que le niveau G c'est le niveau auquel il ne faut à tout prix pas descendre », vous en pensez quoi ?

K4 : [Réfléchit quelques secondes] ça semble assez juste, en fait. Niveau à atteindre, bah voilà, c'est un niveau d'excellence – en tout cas si on veut faire des études ou quelque chose du style – Pour un niveau G, faut au moins être en G, c'est-à-dire au moins aller à l'école, ou au moins être passé d'une année à l'autre pour pouvoir avancer dans la société, donc oui. C'est un résumé peut-être un peu brutal, mais ça ne me semble pas si faux dans le fond.

C : Vous pensez que la porosité entre les niveaux – par exemple, pour passer du A au B, du B au A... – devrait être identique pour monter comme pour descendre ?

K4 : Je trouve que là, c'est très facile pour un élève, quand il est dans un niveau, d'y rester. Par contre, monter, parfois, ça peut être compliqué. Je m'explique : j'ai aussi, dans cette classe par exemple en 11H, des A en français qui sont moins bons que des B. Mais, en fait, pour avoir un 5,5 de moyenne – ça veut dire qu'il faut presque être excellent partout – il faut quand même y aller. Tandis qu'une fois qu'ils sont mis dans un niveau, en général juste faire 4, c'est « facile » entre guillemets. En gros, c'est 5,5 ou 6 pour pouvoir être en niveau supérieur. Par contre, pour être en niveau inférieur, parfois même 3,5 on les sauve encore. C'est 3, voire 2,5 de moyenne. Je trouve qu'il y a moins de marge, finalement.

C : Toujours dans la même veine, vous diriez que les parents ont peur du niveau G ?

K4 : Oui, ça arrive quand même. Mais surtout dans notre école où on a un autre fonctionnement avec la classe des MG. On se dit « Bah voilà, ils vont aller dans cette classe, où ils ne vont rien faire, etc. », donc oui... Je pense qu'il y a une peur pour l'avenir, il y a une peur pour l'accès aux écoles. Parce que si on dit « En tant qu'apprenti, il ne peut pas être pris », bah au moins si on est en M on peut encore entrer dans des écoles. Mais un niveau G, ça implique quand même des examens, un niveau scolaire qui est quand même... Oui, je pense quand même qu'il y a une peur. Et si je me positionne en tant que parent, moi je me dis « Ah, ben flûte, quoi ». [rires] Si mon fils il est en G, bah voilà, il va falloir travailler autrement, avoir d'autres... Mais c'est vrai que ça peut être une inquiétude, oui.

C : Donc vous diriez, finalement, que c'est un système qui reproduit des inégalités ?

K4 : Je pense, mais pour moi, il doit quand même y avoir des niveaux et ce côté « compétition » qu'on veut abolir, il faut être bienveillant, etc. mais non, en fait. J'ai encore lu un essai, récemment, qui disait que « dans le sport, ce qui les fait se pousser, etc. c'est quand même la compétition ». Il y a quand même un classement, il y a le premier, le deuxième, le troisième... Et c'est entendu, parce que c'est comme ça dans le sport. Et c'est comme ça qu'on dépasse des niveaux d'excellence, qu'on devient... – Donc, moi je trouve que, si vraiment on ne veut pas abaisser le niveau général, ça doit rester comme ça. Je ne dis pas que c'est facile, mais... C'est vrai que ça peut paraître injuste parce que, comme je l'ai dit à des familles, où finalement c'est sûr que les parents qui sont flanqués derrière le téléphone tout le temps, ou qui bossent de nuit avec des horaires... C'est sûr qu'ils ne peuvent pas rivaliser avec un parent enseignant, qui a des vacances, les mêmes que son enfant, qui peut organiser des activités culturelles, sportives ou autre pendant ses vacances avec sa famille. Oui, ça reproduit des inégalités, mais je ne pense pas que tout le monde peut être au même niveau parce que, si on attend ça, en fait on doit baisser le niveau général, et puis moi, je pense que c'est dangereux. Mais voilà.

C : Merci, c'est très clair et détaillé, je vous remercie beaucoup. Je n'ai plus que deux petites questions.

K4 : Ça marche.

C : Comment est-ce que vous pensez que les choses pourraient évoluer dans le futur, d'après ce que vous voyez ou ce que vous vivez ?

K4 : Mal. [rires] Bah, voilà. Le problème, c'est qu'on veut être bienveillants, « faut surtout pas les brusquer », maintenant, en plus, dès qu'il y a un peu des difficultés « Ah, mais il a un trouble dys, il a un trouble x, il a un trouble y », on trouve mille et une parades pour essayer de niveler tout ça, mais c'est un nivellement vers le bas. Et moi, sincèrement j'ai souci : de se dire que dans ces classes on aménage, on aménage... Avant, on avait des mesures éventuellement chez les M, chez les G, maintenant on a des mesures chez les P. Donc on va se retrouver avec un chirurgien qui va dire « Attendez, hein ! Là, j'ai droit à ma petite pause de 3 minutes pour me reprendre, parce que sinon je n'arrive pas. Ah ! Attendez, faut que j'écrive sur la tablette » mais en fait, nous on est là, cœur ouvert, en train de subir une opération, et tout à coup on aura des chirurgiens qui... Ouais, ça fait souci. Je pense qu'il faut durcir le truc. Je ne dis pas qu'il faut retourner à la vieille école, mais pour certaines choses, un petit peu de drill, d'appris par cœur. Je sais qu'à la HEP on reproche aussi la grammaire, etc. mais à un moment donné il y a aussi des choses à maîtriser pour pouvoir... Mais pourquoi on le fait pas ? Est-ce que l'enseignant, déjà a une maîtrise de base ? Voilà. Je pense qu'il y a un appauvrissement général, et que ce n'est pas une progression vers le haut.

C : C'est aussi intéressant ce que vous avez dit pour les élèves BEP (à besoin particulier, avec les mesures), vous avez l'air de dire – dites-moi si je me trompe – qu'il y avait davantage d'élèves BEP dans les niveaux inférieurs, donc peut-être M et G, et que maintenant il y en a de plus en plus qui arrivent en P aussi ?

K4 : Oui, exact. Oui, oui. Avant, quand j'ai commencé à enseigner j'avais souvent des classes BC et j'avais de ces élèves, quelques-uns. Ensuite, j'ai plutôt eu des classes PM avec l'expérience, etc. je n'avais plus du tout ces élèves. Et maintenant, c'est partout en fait. Même un élève qui est bon mais qui est un petit peu – qui ne rentre pas tout à fait dans le cadre d'un point de vue social – on dit « Aaaaah, mais c'est parce qu'il a un trouble de l'attention avec hyperactivité / Aaaaah mais il est HPI, il faut... » et en fait, chaque petite déviation va engendrer ceci et il y en a partout. À tel point que notre directrice nous disait « il ne faut pas faire de l'individualisation, il faut faire – la différenciation ne veut pas dire faire de l'individualisation », mais à un moment donné, c'est presque ce qu'on nous demande. L'autre fois, dans la classe MG, tous ceux qui ont des mesures, je fais un pot commun, je les mets ensemble avec la stagiaire, elle leur lit un peu les consignes, etc., je m'occupe du reste de la classe et j'entends de la part des élèves « Ah, mais Madame, moi j'ai droit à une pièce séparée, etc. » « Mais Madame, moi il faudrait me lire les consignes... » mais en fait je leur dis « C'est pas possible, vous vous rendez bien compte : je n'ai pas deux salles séparées, je fais avec ce que j'ai comme moyens ». Et, à l'heure actuelle, c'est encore autorisé chez nous de se dire « on fait un pot commun et on essaie d'aménager pour le tout » mais ça devient de plus en plus compliqué et les élèves revendiquent, parce que les parents revendiquent aussi. C'est complexe, ça...

C : Eh bien merci beaucoup, c'est très clair. On arrive à la fin de l'entretien, est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez rajouter ?

K4 : Je vais vous parler de mon futur challenge, comme ça je terminerai là-dessus. Depuis l'année prochaine, je n'aurai plus de classe PM, je n'aurai que la classe MG par projet. On reprend la classe de Madame Bouteille, on la prend en trio avec un collègue pour les mathématiques, moi je m'occupe du français et une autre collègue formée pour l'allemand aura la partie en allemand. En fait, à nous trois, on couvre une trentaine d'heures (à part l'éducation numérique et 2 heures de gymnastique et les ACT) et ils n'auront presque que nous. Donc moi, je ne ferai plus de Victor Hugo [rires]. Non, c'est pas vrai. Justement, je me suis dit « Bah voilà, Victor Hugo je vais faire mon petit passage sur le pendule que je trouve incroyable, etc. », mais c'est sûr que de lire l'œuvre en général, je ne le ferai plus forcément. Après, il y a quelqu'un qui me disait que dans ces classes G, il fallait arrêter de mettre les professeurs les moins performants parce que, finalement, ce sont eux (les élèves de niveau G) qui devraient avoir les meilleurs enseignants. Et c'est vrai que, si on prend une équipe de hockey, on est

au niveau du plus faible de l'équipe. Donc, si on montait le niveau général... c'est peut-être là qu'il faudrait faire quelque chose. Je ne sais pas... Je ne dis pas qu'on va tout révolutionner, mais c'est un peu un nouveau défi, un nouveau challenge pour l'année prochaine, et moi ça arrêtera de m'essouffler, ces P qu'on doit aller chercher, qu'on doit traîner et qui sont là, blasés... Alors on verra si ça fonctionne ou si l'année prochaine je suis en burnout complet [rires]. Voilà.

C : D'accord. Déjà, j'espère que vous ne serez pas en burnout. Et je vous remercie, j'arrête l'enregistrement si ça va pour vous.

K4 : Ça marche.