



Master 2
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
pour l'enseignement agricole

Mémoire

Influence de la matière enseignée sur la perception
des élèves par les enseignants

Le cas des matières techniques et des matières
générales.

Emeline Lafon-Jotte

Ecole Nationale de Formation Agronomique



Jury :

Julie BLANC, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Directrice de mémoire

Audrey MURILLO, Maître de conférences, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Examineur

Cédric AIT-ALI, Docteur en Sciences de l'Education, Examineur

Mars 2016

Remerciements

Je tiens à remercier Julie Blanc, directrice de ce mémoire, pour son investissement, sa disponibilité, ses conseils et son expertise.

Je remercie également Hélène Veyrac qui a contribué à l'éclaircissement du travail de recherche ainsi qu'à l'élaboration de ce mémoire ainsi que tous les enseignants de l'ENFA ayant dispensés des apports dans le cadre des modules TC 94 et TC 104.

Je tiens également à remercier mes collègues enseignants qui ont accepté de participer à ce travail de recherche. Ils ont su se rendre disponible et accepter d'échanger avec moi sur leurs pratiques.

Je remercie tout particulièrement mon conseiller pédagogique, Sylvain Rouanet, pour ses conseils, son aide et son soutien.

En outre, je tiens à remercier Monsieur Besson, directeur de l'établissement de stage qui a accepté que l'étude soit réalisée dans l'établissement.

Enfin, je remercie ma famille pour son aide et son soutien.

Sommaire

<u>Introduction</u>	1
<u>Partie 1 : Contexte, cadre de la recherche, problématique</u>	2
I- Contexte de la recherche	2
II- Cadre de la recherche	2
1) Cadre théorique	2
a) Concept de préoccupations des enseignants de lycées professionnels	2
b) Concept de préoccupations des enseignants techniques en lycées agricoles	3
c) Concept d'attentes des enseignants et d'effet pygmalion	4
d) Concept de catégorisation	6
e) Concept de dimensions	7
f) Concept de schème	8
g) Concept de règles d'actions	10
2) Problématique	11
3) Méthodologie	11
a) Prise de contact avec les enseignants participants	12
b) Entretiens	12
c) Les concepts utilisés	12
d) Traitement des données	13
4) Echantillon	14
<u>Partie 2 : Présentation des résultats</u>	16
I- Résultats des regroupements par enseignant	18
1) Enseignant 1	18
a) La logique de regroupement	18
b) Les attentes	19
c) Les règles d'actions et les schèmes	19
2) Enseignant 2	20
a) La logique de regroupement	20
b) Les attentes	21
c) Les règles d'actions et les schèmes	21
3) Enseignant 3	21
✓ Regroupement 1	22
a) La logique de regroupement	22
b) Les attentes	22
c) Les règles d'actions et les schèmes	22
✓ Regroupement 2	23
a) La logique de regroupement	23
b) Les règles d'actions et les schèmes	23
✓ Les sous-dimensions utilisées pour les regroupements	24
4) Enseignant 4	24
✓ Regroupement 1	24
a) La logique de regroupement	24
b) Les attentes	25
c) Les règles d'actions et les schèmes	25
✓ Regroupement 2	25
a) La logique de regroupement	25
b) Les attentes	26
✓ Les sous-dimensions utilisées pour les regroupements	26
5) Enseignant 5	26
a) La logique de regroupement	27
b) Les attentes	28

c) Les règles d'actions et les schèmes	28
6) Enseignant 6	28
a) La logique de regroupement	28
b) Les attentes	29
c) Les règles d'actions et les schèmes	30
7) Récapitulatif des sous dimensions par enseignant	30
8) Récapitulatif des règles d'actions et des schèmes par enseignant	31
a) Les règles d'actions	31
b) Les schèmes	32
II- Comparatif enseignants de matières techniques/enseignants de matières générales	34
1) La logique de regroupement	34
a) Comparatif par type d'enseignant	34
b) Comparatif par type d'enseignant E5 avec les enseignants de matières générales	35
2) Les attentes	37
3) Les règles d'actions et les schèmes	37
a) Les règles d'actions	37
b) Les schèmes	38
<u>Partie 3 : Discussion</u>	40
I- La catégorisation des élèves par les enseignants de matières techniques et de matières générales ne reposent pas sur les mêmes critères	40
1) Les enseignants professeurs principaux voient les élèves dans leur globalité	40
2) Les enseignants de matières techniques perçoivent les élèves au travers de leurs caractéristiques en tant qu'individu	40
3) Les enseignants de matières générales perçoivent les élèves au travers de leurs caractéristiques d'élèves	40
II- Les attentes des enseignants sont liées aux dimensions sollicitées pour la catégorisation	41
III- Les règles d'actions des enseignants de matières techniques et de matières générales sont difficilement différenciables	41
1) Les règles d'actions ne sont pas directement liées à la perception des enseignants	41
2) L'affectivité ne régie pas les règles d'actions	42
IV- Une construction des schèmes complexe	42
V- La matière enseignée influence la perception que les enseignants ont de leurs élèves	43
<u>Partie 4 : Limites et perspectives de la recherche</u>	44
I- Limites de la recherche	44
II- Perspectives de la recherche	44
<u>Partie 5 : Liens avec la pratique professionnelle</u>	46
<u>Conclusion</u>	47
<u>Références bibliographiques</u>	48
<u>Annexes</u>	

Introduction

« L'utilité des savoirs enseignés est plus ou moins commode à mettre en évidence selon les disciplines ». Dans cette citation, Jellab (2005) met en avant que l'enseignement en lycée professionnel ne coule pas de source. Il poursuit en expliquant que « les professeurs de lycées professionnels de matières générales sont plus prompts à justifier les finalités des savoirs eu égard à des expériences pratiques et à des exemples de mise en application dans la vie quotidienne » alors que « chez les PLP de matières technologiques et professionnelles, les savoirs sont présentés comme utiles du fait de leur caractère professionnel et immanent aux compétences visées par la formation ».

Selon lui, « les PLP disent globalement chercher des contenus et imaginer des exercices pour faire que les cours soient intéressants, mais cette notion de « cours intéressant » est loin d'être objective, puisque ce qui peut être intéressant du point de vue de l'enseignant ne l'est pas forcément de celui de l'élève. Les indices que les PLP relèvent pour dire l'intérêt des élèves renvoient d'abord à leur participation, à leurs questionnements et à l'écoute ».

Ce constat fait, il est donc nécessaire de s'interroger sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves et sur les méthodes qu'ils mettent en œuvre pour accompagner leur réussite. L'objet de cette recherche est de comprendre comment les perceptions des enseignants se fondent et de voir si la matière enseignée influence cette perception. L'étude ayant été réalisée dans un lycée professionnel agricole, la recherche permettra d'effectuer un comparatif entre les enseignants des matières générales et des matières techniques afin de voir s'il apparait des différences dans leur façon de percevoir leurs élèves. Afin de compléter cette étude, il sera étudié les règles d'actions que les enseignants mettent en œuvre face à ces élèves.

Dans une première partie, nous allons voir dans quel contexte cette recherche est née et éclairer les concepts théoriques déjà posés. Ce cadre de recherche amènera l'émergence des hypothèses de l'étude.

Dans un second temps, les résultats de la recherche seront présentés.

La troisième partie tentera de confirmer ou d'infirmer les hypothèses afin de répondre à la question de recherche posée.

Par la suite, nous verrons quelles ont été les limites de la recherche ainsi que les perspectives de cette étude.

Enfin, la cinquième partie présentera les perspectives d'exploitation professionnelles.

Partie 1 : Contexte, cadre de la recherche, problématique,

I- Contexte de la recherche

La recherche est marquée par la volonté de mettre les concepts, les modèles ou les théories à l'épreuve des faits pour les confirmer, les infirmer ou les préciser.

La recherche en éducation poursuit quant à elle deux principaux buts, d'une part, contribuer à la construction de modèles théoriques qui permettent de comprendre différents aspects de l'éducation et, d'autre part, d'améliorer les pratiques éducatives en s'appuyant sur un recueil de connaissances solidement développées.

On peut donc en déduire que la recherche touche l'ensemble des acteurs du processus pédagogique, enseignants de matière générale ou technique, et soucieux de développer une attitude réflexive au regard de leur pratique. Chacun ne devrait-il pas un pouvoir mesurer la portée de ses actions et tenter d'adapter sa pratique en fonction des résultats ?

Mon parcours d'Enseignante stagiaire en zootechnie, m'a amené à collaborer et travailler avec des collègues de matières techniques de façon transversale. Ce travail collaboratif (moins important qu'avec mes collègues de matières générales) nous a engagé, lors des discussions en salle des professeurs à confronter notre perception des élèves.

Selon la matière et l'enseignant, un élève qui sera qualifié « d'impliqué » et « de participatif » par un professeur de matière technique, ne sera peut-être pas perçu de la même manière par un professeur de matière générale, qui pourra contester ses aptitudes et son implication. Cette différence de points de vue s'affirme dans les remarques qui sont émises dans le bulletin scolaire.

Le but de ce mémoire est donc en premier lieu de répondre aux questions de recherche que ces expériences, ce vécu ont soulevé et ainsi d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de départ. In fine, cela m'amènera à me questionner, sur ma pratique et sur le vécu commun avec les autres enseignants.

L'enseignement agricole comporte une diversité d'enseignants et de matières enseignées. Tantôt générales, tantôt professionnelles, les élèves ont à faire face à une diversité des attentes professorales.

Pouvons-nous avancer qu'il apparait des différences entre les enseignants de matières techniques et de matières générales ?

II- Cadre de la recherche

1) Cadre théorique

Dans cette partie nous allons définir le cadre théorique de l'étude en quoi les recherches menées en sciences de l'éducation peuvent éclairer des concepts et les mobiliser dans le cadre de la recherche.

a) Concept de préoccupations des enseignants de lycées professionnels

Selon Jellab (2005), le travail des professeurs de lycées professionnels s'accompagne d'un discours récurrent, apparaissant parfois comme l'objectif majeur de leur mission : lutter contre l'échec scolaire et « motiver » des élèves perçus de manière ambivalente, comme « capables de réussir » et comme « déstructurés ». Mais au fond, une telle posture surinvestissant l'idée d'une nécessaire « mise en confiance » des élèves recouvre également le sentiment d'être parfois démunis et de « devoir faire avec » un public qualifié de « difficile ». Selon les résultats de son étude, il a mis en évidence le fait que les élèves sont perçus comme ayant de grandes

lacunes scolaires ainsi qu'une rupture avec l'école datant de leur vécu au collège. Il se greffe là-dessus des difficultés d'accompagnement familial des apprentissages qui, conjugués au reste, amènent le personnel éducatif à considérer le lycée professionnel comme un remède, et un pansement à la rupture scolaire. La différenciation des préoccupations a été mise en avant entre enseignants de matières générales et professionnelles. En effet, il apparaît en plus de cet aspect « réparation » s'ajoute une préoccupation de formation culturelle et citoyenne des élèves pour les enseignants de matières générales. Les enseignants professionnels sont plus préoccupés par leur rôle de construction des élèves pour les préparer à un métier. De ce fait, des différences se font jour entre façon d'être et rapport aux élèves. L'enseignant de matière professionnelle recherchant une certaine proximité à l'intérieur du cadre et l'enseignant de matière générale recherche quant à lui la mise à distance des publics.

« La proximité est une ruse pédagogique qui tente de capter les élèves à partir de leurs intérêts ; l'enseignant peut s'appuyer sur « des choses vécues par les élèves, des exemples qu'ils évoquent et là, on repart pour faire un lien avec le cours, ça permet de capter plus leur attention » explique un professeur de mécanique automobile ». (Jellab, 2005, p.509)

A l'inverse, il explique que l'origine des enseignants de matières générales et le fait qu'ils n'ont pas forcément fait le choix du lycée professionnel additionné au fait qu'ils représentent l'enseignement de matières « abstraites » pour les élèves, les amènent à mettre les élèves à distance.

Jellab met en évidence que l'enseignant de matière technique s'autorise la position de « dominé » tandis que l'enseignant de matière générale cherche à marquer l'écart des positions, à affirmer son statut et laisse une distance qu'il juge nécessaire à la transmission des savoirs.

Dans un article paru dans la revue française de sociologie, Jellab (2005) précise « qu'enseigner en lycée professionnel, est un double défi qui conjugue à la fois l'aspect scolaire et la recherche de qualification afin d'amener les élèves à se préparer à un futur professionnel ».

Il s'agit de chercher l'acquisition de qualification et de compétences. Il apparaît dans son étude que la principale préoccupation de formation pour tous les enseignants est l'obtention du Diplôme. On note cependant quelques petites variabilités suivant la matière enseignée.

Les enseignants de matières générales (peu porteuses en terme d'insertion professionnelle future), et ceux de matières techniques (quand les élèves projettent une poursuite d'études) disent se focaliser sur le diplôme. Sinon, il apparaît généralement que les enseignants de matières professionnelles outre cet aspect diplôme valorisent les savoir-faire et l'expérience pratique. Les professeurs de lycées professionnels qui se focalisent sur le diplôme ont des exigences différentes de ceux qui valorisent les savoir-faire et l'expérience pratique. Effectivement, ces enseignants expliquent que même sans diplôme les élèves, s'ils savent « faire », pourront entrer dans la vie active.

Ces études de Jellab mettent en avant le fait que les préoccupations des enseignants de matières générales et de matières professionnelles se différencient dans les lycées professionnels. Il est maintenant nécessaire de regarder si les préoccupations des enseignants techniques de lycées agricoles vont dans le même sens.

b) Concept de préoccupations des enseignants techniques en lycées agricoles

Lipp et Ria (2012) ont effectué une recherche visant à analyser l'activité des enseignants en lycées agricoles et plus précisément des enseignants techniques puisque peu d'études ont été menées à ce sujet. Il apparaît dans les conclusions de cette recherche des résultats qui viennent corroborer ceux issus de la recherche citée plus haut. En effet, les activités enseignantes sont fortement orientées par le double défi « enseigner versus produire ». La

recherche illustre que l'activité des enseignants de techniques agricoles laisse apparaître des oppositions fortes entre les composantes spécifiques au milieu scolaire, l'acquisition de qualification et les composantes caractéristiques du milieu du travail liée à l'apprentissage des compétences.

Il en découlerait une difficulté dans l'organisation des priorités des enseignants qui deviennent binaires et corrélatives à l'atteinte des compétences d'un futur professionnel et la mise au travail des élèves en vue de l'obtention du diplôme.

En plus de ce dilemme, l'enseignant de matière technique doit faire coïncider processus de formation des jeunes et processus de production de l'atelier support. Il est difficile pour les enseignants de permettre aux jeunes de faire et d'apprendre de leurs erreurs et d'en gérer les répercussions sur l'atelier. Lors de l'apparition d'un imprévu lié à l'apprentissage la gestion des risques pour les élèves et des retombées économiques sur l'atelier pédagogique se complique.

Les enseignants de matières techniques agricoles gèrent des situations multiples : la préoccupation invariable pour tout enseignant vise directement l'acquisition d'une qualification, mais aussi d'autres variables proprement liées à l'aspect technique de leur métier. En sus de la transmission de compétences se greffent la gestion des risques (accidents corporels, diminution de la productivité de l'exploitation agricole, casse de matériel) et l'apprentissage des élèves dans un environnement productif et économique.

Maintenant que des différences dans les préoccupations des enseignants sont mises en exergue, il est intéressant de voir s'il existe un lien entre celles-ci et les attentes qu'ils ont de leurs élèves.

c) Concept d'attentes des enseignants et d'effet pygmalion

Trouilloud et Sarrazin (2002) ont essayé de mettre en évidence la présence ou non de liens entre attentes des enseignants et motivations et performances des élèves dans le cadre d'un enseignement d'EPS. Ils se sont interrogés à partir de trois hypothèses. L'une portait sur les prophéties auto réalisatrices et questionnait sur le fait que les croyances (ou les attentes) d'un enseignant sur l'élève auraient la capacité de transformer les comportements de celui-ci de manière à ce qu'il se conforme aux attentes originelles de l'enseignant. D'autres études ont révélées que ce concept ne pouvait pas être à lui seul responsable de la corrélation attentes / résultat. Ils ont donc émis deux autres hypothèses. La première porte sur le biais perceptif et met en avant le fait qu'il s'agit plus d'un lien attentes / appréciation et esprit de l'enseignant que de la performance des élèves. Plus clairement, ils expliquent que les enseignants perçoivent, interprètent et jugent ce qu'ils attendent. Les attentes qu'ils ont peuvent donc léser leur perception de la performance puisqu'elle ne vient plus s'appuyer sur des critères objectifs. Enfin, la dernière hypothèse démontre que les attentes des enseignants étaient comblées non pas parce qu'elles permettaient la performance des élèves mais parce qu'elles étaient précises et permettaient ainsi à l'enseignant de prédire sans influencer la performance des élèves. Par exemple, il peut repérer facilement les élèves motivés, autonomes, présentant un niveau initial élevé ... et du coup faire des prédictions exactes. Effectivement, avoir des attentes précises corrélées fortement avec la performance scolaire permet de la prédire sans l'influencer.

Les résultats de leur étude ont permis de mettre en lumière le fait qu'il existe une complexité des relations entre attentes des enseignants, motivations des élèves et performances. En outre, il apparaît que plus les attentes des enseignants sont élevées plus les performances finales sont hautes. Enfin, cette forte corrélation n'est pas la seule résultante des prophéties auto réalisatrices autrement nommées effet pygmalion.

Dans la gloire de mon père Pagnol (1988) écrit « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner »

Marcel Pagnol, dans cet extrait, illustre de façon simple ce que la psychologie a nommé « effets des attentes » appelé en éducation « effet Pygmalion ». Cette théorie a été étudiée par Rosenthal et Jacobson (1971) ils ont travaillé les attentes des enseignants et ont nommé ce phénomène effet Pygmalion. Ces attentes guident et dirigent la dynamique des interactions dans la classe, de telle sorte qu'elles soient confirmées soit dans les comportements réels des élèves, cibles de ces attentes, soit dans les perceptions et évaluations de l'enseignant comme nous l'avons vu précédemment.

Globalement les études ont mis en avant qu'en pédagogie, l'effet Pygmalion désigne l'influence d'hypothèses sur l'évolution scolaire d'un élève et sur les aptitudes de celui-ci. L'effet Pygmalion consiste à effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser. Autrement dit, en croyant qu'une chose est vraie, on peut la rendre réelle. Les travaux de Jussim (1986) montrent que les enseignants élaborent plus ou moins consciemment des attentes et que celles-ci engendrent un traitement différentiel des élèves. Il explique que les attentes que l'enseignant développe à l'égard de ses élèves affectent trois phénomènes : les comportements des élèves, les comportements de l'enseignant à l'égard des élèves et les perceptions de l'élève. (Figure 1)

Revue Française de Pédagogie, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003

Figure 1. – Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion

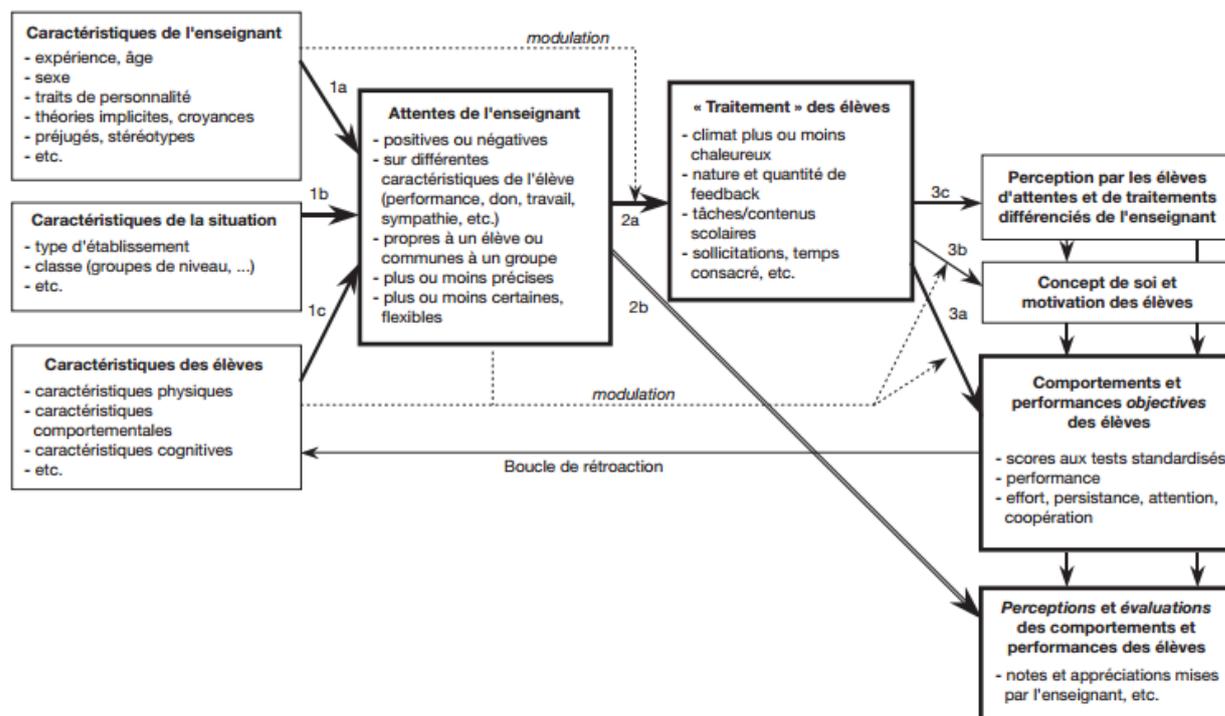


Figure tirée de la Revue Française de Pédagogie, n°145, octobre-novembre-décembre 2003

En 2003, Trouilloud et Sarrazin (2003) ont essayé de comprendre les origines des attentes des enseignants. Il apparaît dans des études précédentes qu'il n'existe pas de classification précise du contenu des attentes. Il est simplement possible de les classer comme positives ou

négligées, individuelles à un élève ou commune à un groupe voire une classe, relatives aux compétences et performance scolaire ou à certaines caractéristiques scolaires, portant sur un domaine ou sur des caractéristiques générales. Il ressort que les enseignants peuvent très rapidement se projeter sur une prédiction de l'avenir scolaire des élèves. La provenance de ces attentes est pluridimensionnelle. Elle serait selon eux liées à des performances antérieures, à la motivation et à leur attitude face au travail scolaire. Mais, une source moins objective est basée sur des facteurs tels que le sexe, l'origine ethnique, sociale ...

De nombreuses études se sont limitées à l'étude de l'origine des attentes et au lien attente / comportement des enseignants. Il est donc important de voir justement comment ce jugement, ces perceptions portés par les enseignants influenceront la vision qu'ils ont de leurs élèves.

d) Concept de catégorisation

Bressoux et Pansu (2003) soulignent que les jugements que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves ne reflètent pas seulement les performances effectives des élèves mais suivent un processus complexe multifactoriel. Une grande part du travail des enseignants consiste à évaluer, non seulement les performances scolaires, mais également les attitudes, la motivation, etc ... autant de critères jugeant de la personne elle-même et non de ses résultats. Ils expliquent donc que les enseignants se représentent leurs élèves selon des considérations d'ordre scolaire mais aussi selon des caractéristiques individuelles.

La genèse instrumentale a été étudiée par Rabardel (1995) qui développe ces critères en les dimensionnant suivant leurs caractéristiques sociales, cognitives, ethniques, morphologiques et motivationnelles. Tous ces paramètres servent de bases pour mémoriser et classer les élèves suivant les caractéristiques propres à chaque enseignant par le biais de la catégorisation. Il met aussi en avant que le sujet seul ne sert pas de base à l'instrumentalisation des enseignants mais qu'il s'appuie aussi sur l'action de l'instrument dans une situation. Plus simplement, il explique que l'enseignant identifie l'individu et son opération dans une situation. De ce fait, il fait le lien entre instrumentalisation et schème d'action. Les élèves sont ainsi considérés comme des « instruments » que les enseignants analyseraient et classeraient à leur guise pour effectuer leur travail. Cette « instrumentalisation » impacterait de ce fait leurs actions.

Leyens (1983) quant à lui explique que, pour vivre avec les personnes qui nous entourent et dans notre environnement, nous avons besoin d'ordonner les choses, de mettre du sens. Cependant, comme nous sommes limités pour intégrer la multitude d'informations qui nous parvient continuellement, nous procédons à des simplifications. Nous faisons des catégorisations et construisons ainsi des à priori. Les stéréotypes fabriqués par cette opération de simplification sont donc des généralisations alimentées par nos croyances et soutenues par nos expériences. Un stéréotype peut être positif. Il est courant de penser, par exemple, que seuls les élèves qui travaillent réussissent.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les stéréotypes sont la conséquence de la catégorisation. Nous effectuons des catégorisations desquelles découle la mise en place d'à priori pouvant conduire à la construction de stéréotypes.

Ces études poursuivent donc un lien commun relatif au fait que les enseignants ont besoin de qualifier leurs élèves et que cette nécessité les amène à les catégoriser selon de multiples paramètres.

La catégorisation des enseignants étant multifactorielle, des études ont permis de rassembler ces critères dans ce que l'on appelle des dimensions. La partie suivante va donc permettre un éclaircissement de cette notion.

e) Concept de dimensions

En 2013, Páramo a effectué un travail de recherche sur la façon dont des professeurs d'universités catégorisaient leurs étudiants. Il a effectué cette étude de catégorisation basée sur des critères utilisés librement par les enseignants et qui leurs ont permis de qualifier leurs élèves. Il a essayé de systématiser les informations recueillies par la technique de classement multiple d'éléments à travers une analyse du contenu et une analyse de la construction utilisée par chacun des participants. L'analyse du contenu a pour objectif principal de développer et d'analyser les données de processus de classification et de ce fait de révéler son contenu, son sens, de sorte qu'une nouvelle «interprétation» soit possible. Il a donc construit des catégories pour encadrer conceptuellement l'ensemble des critères employés par les professeurs d'université :

- L'apparence physique : Dans ce groupe, les critères font références à des aspects esthétiques tels que « l'apparence personnelle » ou « la beauté ».
- L'aspect intellectuel : Les critères inclus dans cette catégorie sont liés au processus de pensée et à l'affichage de la connaissance, par exemple, « La capacité de synthèse », « L'analyse de la capacité », « La capacité à intégrer les connaissances » ou celle « pour appliquer l'apprentissage »...
- L'évaluation de la performance scolaire : Ce groupe se compose des critères exprimant des caractéristiques liées à la performance, tels que " des progrès pendant l'année ", "Elève en réussite scolaire, « qualité de son travail »...
- L'attitude à l'égard de l'activité scolaire en classe : Cette catégorie est composée de critères impliquant la participation des étudiants dans leur scolarité, tels que : « La participation en classe », « L'intérêt », « L'engagement » ...
- Les relations interpersonnelles : Les critères proposés par les enseignants sont liés aux relations interpersonnelles : des enseignants à l'étudiant, et entre étudiants, perçues par l'enseignant. Par exemple, « Aiment travailler ensemble » « Plus grande affinité », « Capacité à se faire des amis »...
- Les caractéristiques individuelles : Elles correspondent à des critères liés à des caractéristiques personnelles des élèves qui peuvent parfois affecter leur rendement scolaire. « La responsabilité et le respect », « La prise de parole », « Le leadership » ...
- L'orientation professionnelle : Dans cette catégorie, les critères sont regroupés en fonction de la perception des enseignants à propos de l'orientation des élèves.
- Le genre : Cette catégorie comprend les critères où les enseignants qualifient les élèves à partir des critères de genre.
- La localisation spatiale : Il s'agit ici d'emplacement physique des élèves dans la classe.
- La possibilité de réussite dans la carrière : Cette catégorie comprend les critères fixés par les enseignants et qui mettent en évidence la perception qu'ils ont de la réussite professionnelle des élèves.

Pour simplifier l'analyse des résultats et permettre les traitements et calculs scientifiques, Veyrac et Blanc (2015) ont classé la totalité des différents sous-groupes en dimensions et sous-dimensions construites à posteriori de l'enquête en s'appuyant des travaux de Páramo (2013). Elles ont choisi de classer les sous-groupes selon quatre dimensions : le jeune, l'élève, l'élève dans la classe, l'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant.

Trois des dimensions ont été divisées en sous-dimensions et codifiées afin d'en faciliter le traitement. (Figure 2). Compte-tenu de la complexité de la dénomination des catégories, deux ou trois sous-dimensions ont été parfois nécessaires pour caractériser un sous-groupe.

DIMENSIONS Sous-dimensions	Exemples de sous-groupes effectués par les enseignants	Code de la sous- dimension	Code de la variable
... JEUNE			
Origines sociologiques (la famille), éducation familiale, loisirs	« Soutenus par les parents » / « pas soutenus » ; « Pas éduqués » « en difficultés économiques » / « classe moyenne »	A	J.soc
Caractéristiques du jeune sans lien avec son statut d'élève : aspect physique, genre, caractère, personnalité	« agréables » / « pas agréables » ; « les timides » « les fortes têtes »	B	J.ind
... L'ELEVE			
Avenir : futur professionnel / futur d'élèves	« les employables » « pas faits pour ce métier » « orientation choisie » / « orientation subie »	C	E.avenir
Cognition : Aptitudes, capacités intellectuelles indépendamment de la discipline enseignée	« le PAI » « qui comprennent rapidement » « ont des problèmes de concentration »	D	E.cogni
Métier d'élève : attitude dans la mise au travail ; rapport au travail scolaire	« ancien BEPA » « les bosseurs » « se comportent bien »	E	E.métier
Intérêt pour la discipline, la filière	« les motivés » « qui aiment le sport » / « qui n'aiment pas le sport » « les plus intéressés » / « ceux qu'il faut pousser »	F	E.discip- int
Engagement en lien avec la discipline, la tâche proposée par l'enseignant	« les présents, participatifs » / « ceux qui ne participent jamais » « travaillent, font des efforts » « les volontaires »	G	E.discip- eng
Performance scolaire dans la discipline	« excellente élève » « bon niveau » « en difficulté »	H	E.discip- perf
... L'ÉLÈVE DANS LA CLASSE			
Aspects psychosociaux, rôle dans la classe	« leaders » / « suiveurs » « à l'aise dans la classe » / « moins à l'aise dans la classe » « l'exclu »	I	Classe
... L'ÉLÈVE du point de vue de l'ACTIVITÉ DU PROF	« les provocateurs » « le reste (des élèves) » « ceux que je ne connais pas »	J	Prof

Figure 2 : Classification des sous-groupes en dimensions et sous-dimensions tirée de l'Etude de la catégorisation des élèves par les professeurs. ENFA Toulouse-Auzeville. 2014

L'utilisation de ces dimensions et sous-dimensions permettront de faciliter le traitement des données.

Il est maintenant important de vérifier si les représentations des enseignants influencent leurs pratiques.

f) Concept de schème

Selon Piaget (1948), l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes.

Un schème est une entité abstraite qui est l'organisation d'une action (ex. la succion). Elles apparaissent comme les unités de base de l'activité intelligente. Elles correspondent à la structure ou à l'organisation d'une action. Les schèmes se transforment en devenant plus généraux, plus nombreux et donc deviennent plus « mobiles ». Ils se combinent dans une

organisation de type moyen-but (ex. le râteau pour prendre un objet). Selon Piaget, les schèmes sont un ensemble organisé de mouvements, soit dont l'enfant dispose, ou bien qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant. Ces schèmes s'ancrent dans l'esprit, lorsque l'expérience les conforte, ou se modifient lorsqu'ils sont contredits par les faits.

Un schème est donc le résultat d'une représentation (image, expériences ou concept) combiné à une action (opérations mentales, actions motrices). Les schèmes de pensées se développent avec l'expérimentation dans l'environnement. Ces schèmes sont organisés en réseaux, contenant des sous-schèmes. Ce réseau peut être comparé à l'organisation de dossier avec des sous-dossiers sur un ordinateur.

Vergnaud (1994) a intégré par la suite ce concept au cadre scolaire. Enseignant en mathématiques, il propose un schéma de cette action de l'enseignant. Il explique que le rôle de l'enseignant est d'abord d'offrir au sujet des situations, l'occasion de mettre en œuvre des schèmes existants et de développer des schèmes nouveaux dans des situations de résolution de problèmes. L'enseignant apporte également une aide à l'identification du but à atteindre, à la catégorisation et à la sélection de l'information, au réglage de la conduite, au raisonnement. En plus de la situation, l'action de l'enseignant porte sur les invariants opératoires, les possibilités d'inférences, les buts et les règles d'action des schèmes des élèves (figure 3) :

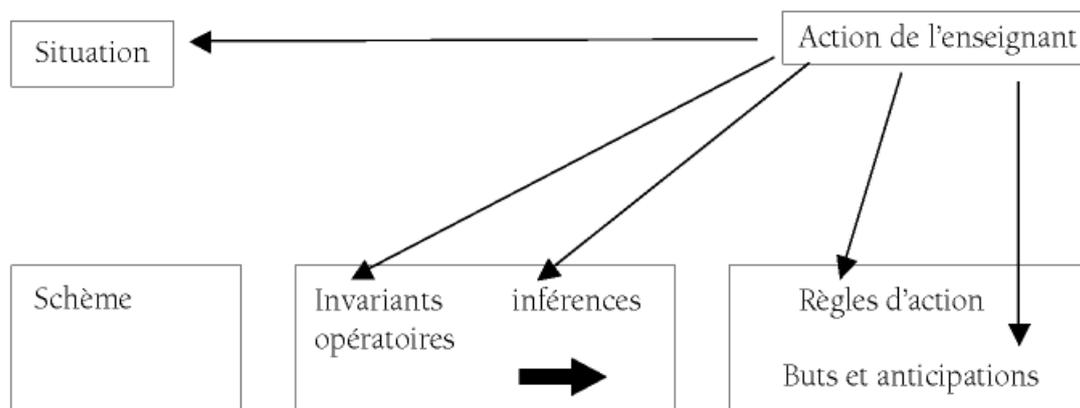


Figure 3 : Action de l'enseignant selon Vergnaud (1994)

En 2002, lors du séminaire national consacré à l'analyse de pratiques professionnelles Vergnaud a présenté la conceptualisation. Il définit le schème comme une organisation fixe de l'activité pour un panel de situations définie. L'invariance caractérise l'organisation et non l'activité ; le schème permet donc de traiter l'évènement et la nouveauté. Pour étudier l'activité des individus, notamment les pratiques des enseignants, il a donc identifié les différentes catégories de situations auxquelles ils sont confrontés et en a déduit les constituants.

« Un schème comprend nécessairement quatre composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure : par exemple lorsqu'un enseignant se trouve face à de nombreux élèves, qui prennent la parole de manière désordonnée
- des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de ces théorèmes-en-acte)
- des possibilités d'inférence. »

Dans la recherche de Veyrac et Blanc (2014), la classification des schèmes énoncés a été faite sous huit registres. Ces schèmes ont été tirés des entretiens réalisés par les enseignants et regroupés afin de faciliter le traitement des résultats. Dans cette étude, « les schèmes rendent compte des buts des enseignants et ainsi mettent à jour leurs préoccupations ». Les schèmes ont donc été regroupés de la manière suivante :

- S'adapter aux différences de niveau : traitement différencié des élèves, s'appuyer sur les élèves moteurs pour aider les autres ...
- Préserver un groupe d'élèves : réguler la participation, se battre contre les leaders négatifs pour ne pas perdre les influençables ...
- Mettre au travail et maintenir dans la tâche : motiver, enrôler sur l'intérêt de la formation, être sur leur dos ...
- Faire face aux un comportement inadapté de certains élèves : non prise en charge, humiliation ...
- Ménager les élèves : valoriser l'effort, instaurer un climat de confiance ...
- Prendre appui sur l'évaluation : motiver par la note, confronter les élèves au réel du bac ...
- Gérer son engagement personnel dans la relation avec les élèves : sympathie/antipathie inspirée par les élèves,
- Autres : il s'agit ici de schèmes difficiles à intégrer dans les registres précédents : auto-protection, prudence, méfiance vis à vis d'élèves, faire avancer le cours en fonction des élèves repères ...

La classification effectuée dans cette étude servira de base pour traiter les schèmes qui apparaîtront dans la recherche.

Il sera donc intéressant de voir si les enseignants possèdent des schèmes, plus simplement si la représentation qu'ils se font de leurs élèves se combinent aux règles d'actions qu'ils appliquent selon le groupe.

g) Concept de règles d'actions

Gréhaïne (1996), reprend la définition de Vergnaud, Halbwachs, Rouchier, (1978), « Une règle d'action est une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation ». Il explique que ces variables sont évolutives chronologiquement, suivant le contexte ; « une règle (ou une conjonction de règles) n'en est pas moins utilisée pour toute une classe de situations ». Ayant déjà fait des travaux de recherches sur le même thème, Gréhaïne et Guillon (1989), expliquent que les règles d'action définissent « les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace ». Ce sont toutes les actions mises en œuvre à des fins pédagogiques.

Ces règles peuvent être caractérisées de différentes façons :

- « Elles sont conscientes, participent à la compréhension, à la sélection et à l'exécution de l'action en relation étroite avec les compétences motrices ». Elles permettent d'échanger entre élèves ou de comprendre le discours de l'enseignant. En ce sens, elles servent de levier de communication.
- Elles concourent de façon décisive à la verbalisation, à la prise de conscience d'une situation, donc à la précision dans l'analyse d'un problème.
- Les règles d'action peuvent être contradictoires voire opposées. Cela oblige, dans la pratique, à raisonner de manière dialectique (peser les aspects favorables et défavorables) face à une difficulté.

Il faut tout de même se questionner sur les participations de l'affectivité dans les règles d'action afin de voir si la perception des enseignants va impacter celles-ci.

Maintenant que le cadre théorique est posé, nous allons voir comment nous allons utiliser celui-ci et comment il va nous permettre de répondre à nos interrogations.

2) **Problématique**

La recherche que nous allons mener va nous permettre de mettre en lien la manière qu'à l'enseignant de catégoriser, les attentes qu'il va avoir de chaque groupe et enfin les règles d'actions qu'il met en place pour chacun d'eux.

L'objectif est d'essayer de comprendre le cheminement des enseignants et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses posées.

Il s'agit d'approcher cette relation par l'entrée enseignant en essayant de comprendre selon quels critères les enseignants classent leurs élèves. Nous essaierons de mettre en lumière la relation préoccupations des enseignants / catégorisation, préoccupations / attentes, catégorisations / attentes.

Toutes ces approches dans le but de répondre aux questions suivantes :

Les préoccupations des enseignants de matières générales et techniques sont-elles différentes ?

Sont-elles directement liées à la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves ?

Existe-t-il des différences de perception entre les enseignants de matières générales et ceux de matières techniques ?

Les constats épinglés dans le contexte et la recherche bibliographique soulèvent les hypothèses suivantes :

- Hypothèse n°1 : Les catégorisations des élèves par les enseignants de matières techniques et de matières générales se différencient

✓ Sous hypothèse n°1 : La catégorisation des élèves par les enseignants de matières techniques sont directement liées à des aspects professionnels

✓ Sous hypothèse n°2 : La catégorisation des élèves par les enseignants de matières générales reposent sur des critères de travail et de comportement

- Hypothèse n°2 : Les règles d'actions des enseignants de matières techniques et de matières générales sont différentes

✓ Sous hypothèse n°1 : Les règles d'actions qui découlent de la catégorisation seront différentes selon la matière enseignée.

✓ Sous hypothèse n°2 : Les enseignants de matières techniques ont des règles d'actions visant à garder une proximité tandis que les enseignants de matières générales agissent afin de laisser une distance.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous allons étudier la perception de 3 enseignants de matières générales et de 3 enseignants de matières techniques sur une classe de terminale BAC PRO CGEA.

3) **Méthodologie**

La partie qui va suivre présente la méthodologie mise en place pour le recueil et le traitement des données de la recherche. Le but étant de pouvoir répondre à la problématique, confirmer ou infirmer nos hypothèses et utiliser de façon cohérente les recherches déjà effectuées.

Veyrac et Blanc (2015) ont mis en place une recherche similaire. Gagnepain (2014) a également mis en œuvre cette méthode. C'est à partir de ces deux recherches abouties que nous allons calquer la méthodologie effectivement mise en place.

Pour commencer, j'ai informé du cadre de l'étude la direction de l'établissement. Au vu du petit nombre d'enseignants interrogés et compte tenu des impacts possible de l'étude, il est clairement expliqué que la confidentialité des entretiens, des noms, et de la fonction précise des enseignants ainsi que les résultats des enquêtes ne seraient en aucun cas divulgués. Les noms des élèves seront aussi volontairement tus.

Il a été simplement énoncé que l'enquête traitait des perceptions des jeunes par les enseignants sans annoncer le caractère comparatif enseignants de matières générales et techniques afin de ne pas fausser les résultats.

Dans ce cadre là, il est demandé à la direction de ne pas divulguer d'information concernant la recherche.

a) Prise de contact avec les enseignants participants.

Le premier contact a été pris par mail durant mon stage à l'ENFA.

« Bonjour,

Comme vous le savez, je suis cette année, suite à la réussite au concours externe, stagiaire PLPA en zootechnie. Dans le cadre de mon alternance, je suis en stage à l'ENFA où je suis un master 2ème année MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Dans ce cadre là, je dois réaliser une recherche où je m'intéresse à la perception des jeunes par les enseignants. Je me permets donc de vous solliciter afin de participer à cette enquête au cours d'un entretien d'environ 30 min durant la semaine du 02 au 06 novembre en fonction de vos disponibilités. Les résultats de l'enquête ainsi que le contenu, votre nom et votre fonction précise ne seront pas divulgués.

Comptant sur votre coopération, bien cordialement.

Emeline Lafon-Jotte. »

b) Entretiens

Ensuite, les entretiens ont été réalisés avec les enseignants participants et ont été enregistrés afin de pouvoir en utiliser l'intégralité de façon approfondie. Ces entretiens ont été menés en amont du conseil de classe du premier trimestre afin de ne pas biaiser les résultats. L'étude a été brièvement explicitée afin de ne pas fausser l'enquête et orienter les résultats. La trame d'entretien a été faite ainsi : (Annexe 1)

✓ Présentation de l'enseignant

L'objectif des trois premières questions est de comprendre et de comparer le vécu des enseignants par rapport à la classe. Il permettra de faire en amont de l'étude un tableau récapitulatif des caractéristiques de chaque enseignant et de réaliser les premiers constats.

✓ Catégorisation

La suite des entretiens a consisté à procéder au regroupement.

Les photographies des trombinoscopes ont été découpées individuellement et numérotées. Elles sont déposées devant l'enseignant, disposées aléatoirement. Durant cette phase toutes interactions visuelles ou verbales ont été évitées afin de ne pas influencer les choix de l'enseignant.

Les entretiens ont été intégralement enregistrés afin de pouvoir faciliter le traitement des données.

c) Les concepts utilisés

En amont de la recherche, il a été choisi des termes permettant de traiter les données.

Les enseignants ont effectué des regroupements équivalents au processus de catégorisation défini dans le cadre théorique. Dans leur regroupements, ils ont regroupés les élèves en groupes. Ils ont ensuite donné une dénomination à chacun des groupes. Les enseignants ont enfin énoncés les caractéristiques des groupes. Afin de faciliter le traitement des données et au vu de la multitude des critères utilisés, les caractéristiques sont ensuite retraduites en sous-dimensions.

d) Traitement des données

Pour répondre aux hypothèses de recherches et ainsi à la problématique, les données ont été traitées par enseignant en premier lieu. Par la suite, les résultats ont été regroupés en scindant les enseignants de matières techniques et ceux de matières générales.

✓ Le traitement des regroupements

Les enseignants ont procédé à la constitution de groupes d'élèves de la classe, à partir des photographies du trombinoscope, l'action de classement est ainsi appelée regroupement. Les enseignants ont pu réaliser autant de regroupements que souhaité. Un regroupement est donc constitué de groupes d'élèves classés selon les critères propres aux enseignants à partir des photographies du trombinoscope. L'ensemble des dénominations des groupes a été enregistré dans un tableau type « base de données » afin d'en faciliter l'extraction et le traitement.

Les groupes n'étant pas toujours très transparents en termes de sous-dimensions, il a été nécessaire de passer par une étape intermédiaire afin de pouvoir rendre compte des sous-dimensions utilisées pour les regroupements.

Durant cette phase de traitement, les caractéristiques apparaissant dans les tableaux sont tirés de verbatim et il a ensuite été mis en corrélation avec celles-ci les sous-dimensions correspondantes.

Aux vues des caractéristiques énoncées et pour faciliter le traitement des données, il a été construit à partir du travail de Páramo (2013) et de Veyrac et Blanc (2015) un tableau présentant du classement en sous-dimensions et dimensions. Les sous-dimensions des recherches précédentes ont été quelques peu modifiées car les caractéristiques énoncées par les enseignants étaient parfois difficiles à rentrer dans des cases.

DIMENSIONS Sous-dimension	Exemples de caractéristiques de groupes effectués par les enseignants	Code de la variable	Codification
Caractéristiques portant sur le jeune			
Caractéristiques du jeune sans lien avec son statut d'élève : personnalité, caractère, maturité, ouverture d'esprit	« Matures » « Pas ouverts » « Pas curieux »	Jeune	J
Caractéristiques portant sur l'élève			
Avenir : professionnel/scolaire	« Pas fait pour professionnellement » « Seront professionnels mais en reproduisant ce que font les parents »	E.Avenir	A
Aspect intellectuel	« Comprennent les choix des autres » « Capables d'analyser par eux même les systèmes d'élevages voir ce qui marche ce qui ne marche pas et d'apporter une critique fondée »	E.Intellect	B
Comportement dans la classe	« Comportement pas toujours adapté » « Qui s'amuse » « Ne posent pas de problème »	E.Comport	C
Caractéristiques de l'élève	« Redoublants » « Ne reprennent pas les maths même s'ils suivent les cours »	E.Ind	D
Niveau scolaire	« Difficultés » « Niveau plus faible » « Bons résultats »	E.Niveau	E
Evolution	« Beaucoup de progrès » « Très difficile de les faire avancer »	E.Evol	F
Attitude face à la formation	« Pas motivés » « Qui s'accrochent » « Travaillent peu »	E.Attitude-formation	G
Caractéristiques de l'élève dans la classe			
Positionnement dans la classe, relations interpersonnelles	« Ayant du mal à se positionner dans la classe » « Isolés »	Classe	H
Caractéristiques de l'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant			
Comportement face à l'enseignant	« Comportement souvent inadapté voire déplacé » « Pas connu du tout, jamais eu »	Enseignant	I

✓ Logique de regroupement

Par la suite, et à partir des informations recueillies précédemment, il a été nécessaire de réfléchir à la logique qu'ont suivi les enseignants pour effectuer les regroupements. Pour cela, il a été étudié les sous-dimensions qui ont été prépondérantes pour chaque enseignant.

✓ L'identification des attentes des enseignants

La méthodologie ne comprenait pas de question à proprement parlé sur ce thème. Or, le discours autour des regroupements et des critères utilisés ont amené certains des enseignants à mettre en lien ces concepts et ainsi à énoncer ce que représente leur norme. Plus singulièrement, ce qu'ils attendent de leurs élèves.

✓ Identification des schèmes et des règles d'actions

Dans cette dernière partie du traitement des données, il sera étudié les règles d'actions que les enseignants mettent en œuvre. A partir de celles-ci, seront identifiés les schèmes qui en découlent ou qui amènent les actions des enseignants.

4) Echantillon

La recherche a été menée sur la classe de terminale CGEA, filière professionnelle, Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. Cette classe est composée de 28 élèves ayant vécu un cursus commun pour la majorité et étudiants pour la 3^{ème} année consécutive sur le LPA.

(Seconde professionnelle, première année de baccalauréat professionnel et actuellement en terminale.)

Le choix de cette classe a été fait aux vues de ses caractéristiques : les élèves se connaissent bien, ils évoluent ensemble depuis plusieurs années, les enseignants les connaissent depuis 3 ans.

Le choix s'est porté sur des enseignants ayant eu les élèves durant les 3 années afin d'ôter le biais qui pourrait apparaître si le degré de connaissance des élèves était une variable.

Les enseignants sélectionnés dans la recherche sont aussi des enseignants ayant les élèves dans des formes scolaires similaires afin que leurs critères puissent à la fois se baser sur une forme scolaire classique et à la fois sur des formes scolaires plus variables telles que les travaux pratiques, les cours en pluridisciplinarité ...

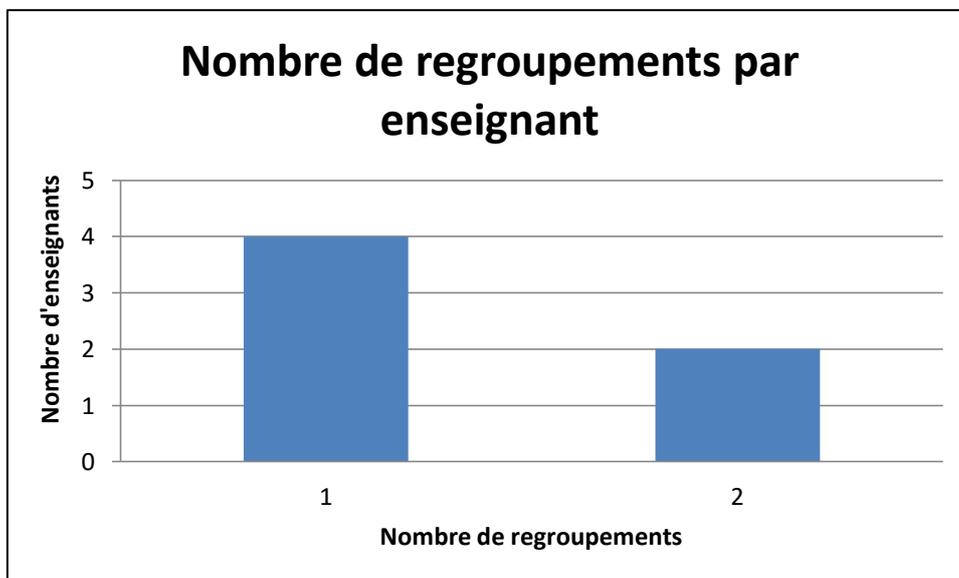
Caractéristiques des enseignants :

Code-Enseignant	Disciplines	Formes scolaires	Suivi du cycle
E1	Zootechne	TP 1/2 groupe G2 mais les a eus en classe entière l'an dernier en cours	Oui
E2	Zootechne / Agronomie	Cours + pluridisciplinarité	Oui
E3	Maths / Physique / Informatique	Cours, informatique	Oui
E4	Français	Cours	Oui
E5	Zootechne et professeur principal	TP + cours EIE + pluridisciplinarité	Oui
E6	Biologie / Ecologie	Cours	Oui

Six enseignants ont donc été rencontrés, trois de matières techniques, (tous trois enseignant la zootechne), et trois de matières générales, deux de la chaire scientifique et un de la chaire littéraire. Tous les enseignants ont suivi les élèves depuis la seconde professionnelle. Ils ont donc une très bonne connaissance de leurs élèves à l'exception d'un élève arrivé cette année en terminale.

Partie 2 : Présentation des résultats

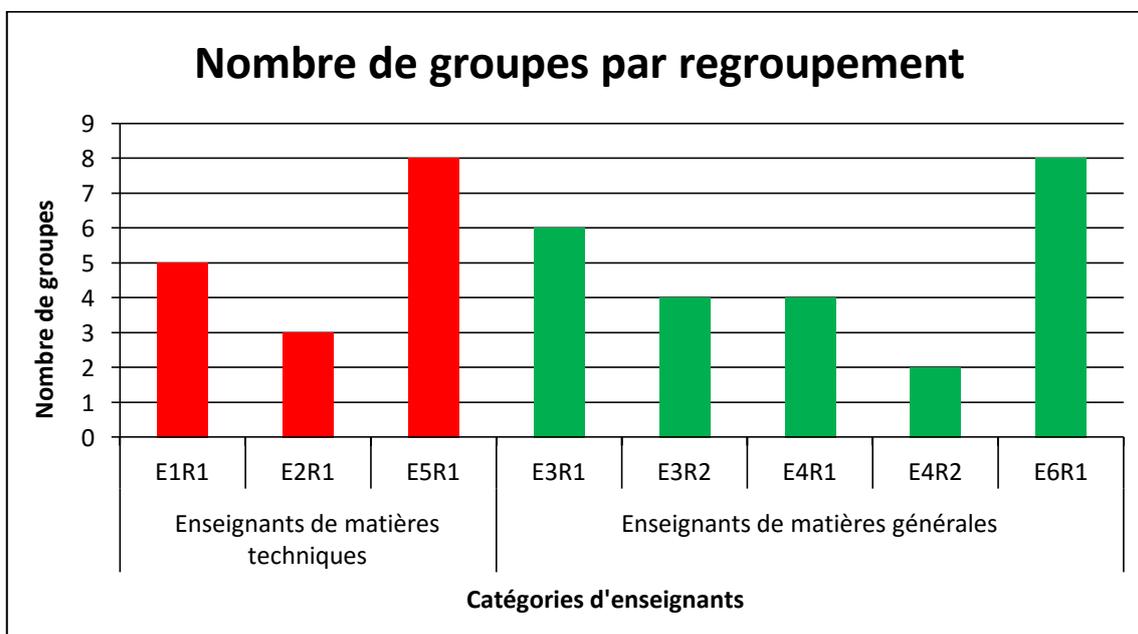
Les enseignants de l'échantillon global ont effectué un total de 39 groupes. Certains d'entre eux ont proposé plusieurs regroupements. La Figure indique le nombre de regroupements effectués par les enseignants.



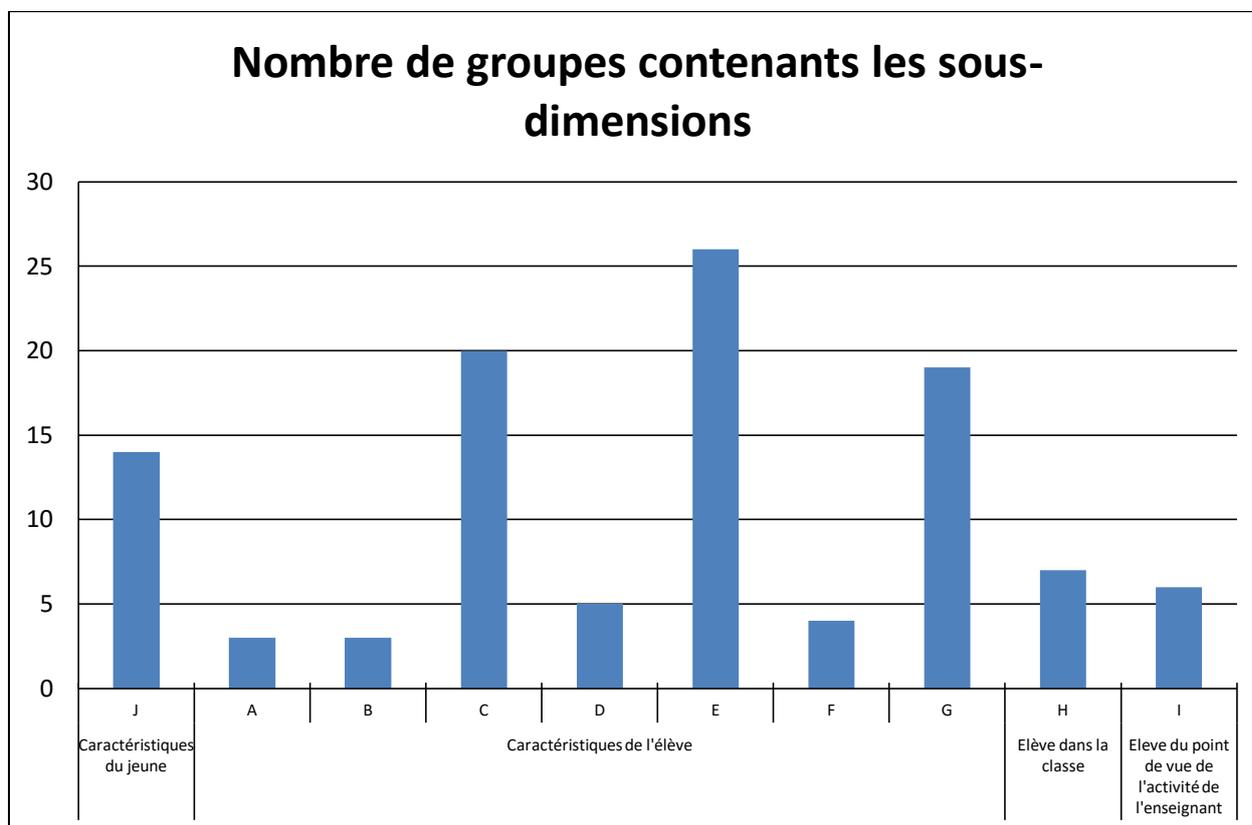
Il apparaît que la majorité des enseignants n'ont effectué qu'un seul regroupement. Les deux autres ont réalisé deux regroupements. Globalement, les regroupements ont été facilement réalisés par les enseignants. Le fait que certains enseignants aient réalisés deux regroupements laisse penser qu'ils ont plusieurs façons d'aborder leur classe.

Chaque regroupement comporte plusieurs sous-groupes.

Les 8 regroupements rassemblent un total de 40 groupes, ou catégories d'élèves.



Il n'apparaît pas de différence sur le nombre de groupes entre les enseignants de matières techniques et de matières générales. Par contre, sur le global, le nombre de groupe est plutôt élevé ce qui témoigne de la variabilité des perceptions.



Outre cette variabilité de groupes par regroupement, il ressort de la recherche que sur le global, certaines sous dimensions sont particulièrement prépondérantes dans les groupes.

Quatre sous dimensions se retrouvent plus particulièrement, il s'agit :

- De la sous dimension jeune composant à elle seule la dimension portant sur les caractéristiques du jeune en tant qu'individu : « Les autonomes », « Les très bons malléables » ...

- Des trois sous dimensions composant la dimension élève. Il s'agit en fait de la façon dont l'élève remplit son rôle d'élève. Ce graphique fait donc apparaître que les enseignants perçoivent les élèves au travers de :

- Leurs comportements en classe : « les dissipés immatures », « les moteurs travailleurs »,
- Leur niveau scolaire : « Les bons élèves », « Niveau moyen » ...
- Et enfin de leur attitude face à la formation : « Essaye de suivre mais ne reprends pas la matière à l'examen » « Des difficultés mais qui travaillent »

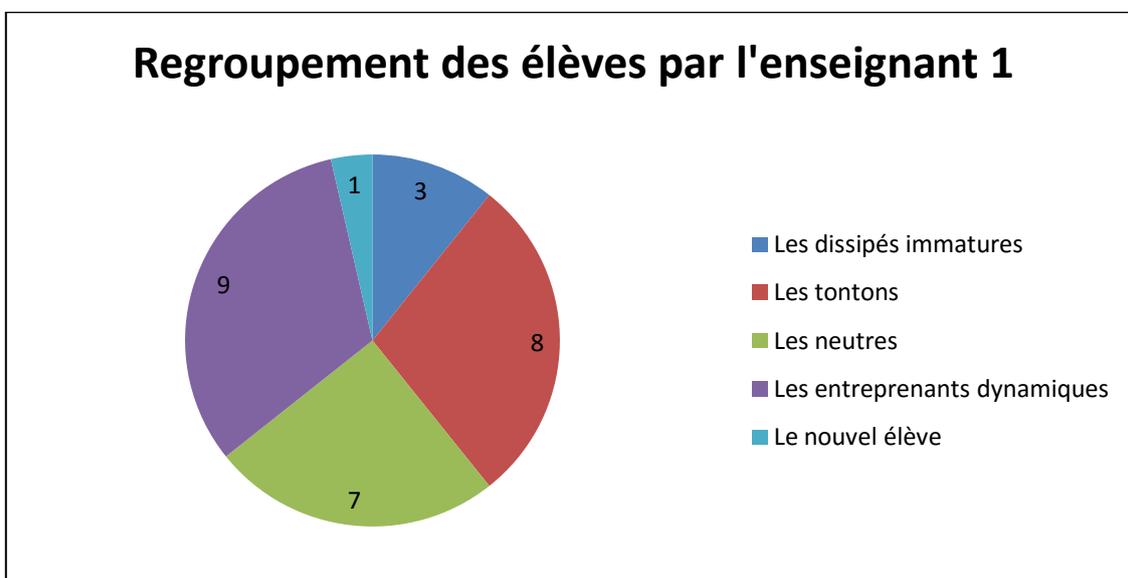
Nous allons maintenant étudier les résultats des regroupements effectués par les enseignants afin de comprendre la logique de classification qui leur a permis de regrouper les élèves.

I- Résultats des regroupements par enseignant

1) Enseignant 1

L'enseignant 1, enseignant de matière technique, a réalisé 1 regroupement comprenant 5 groupes d'élèves.

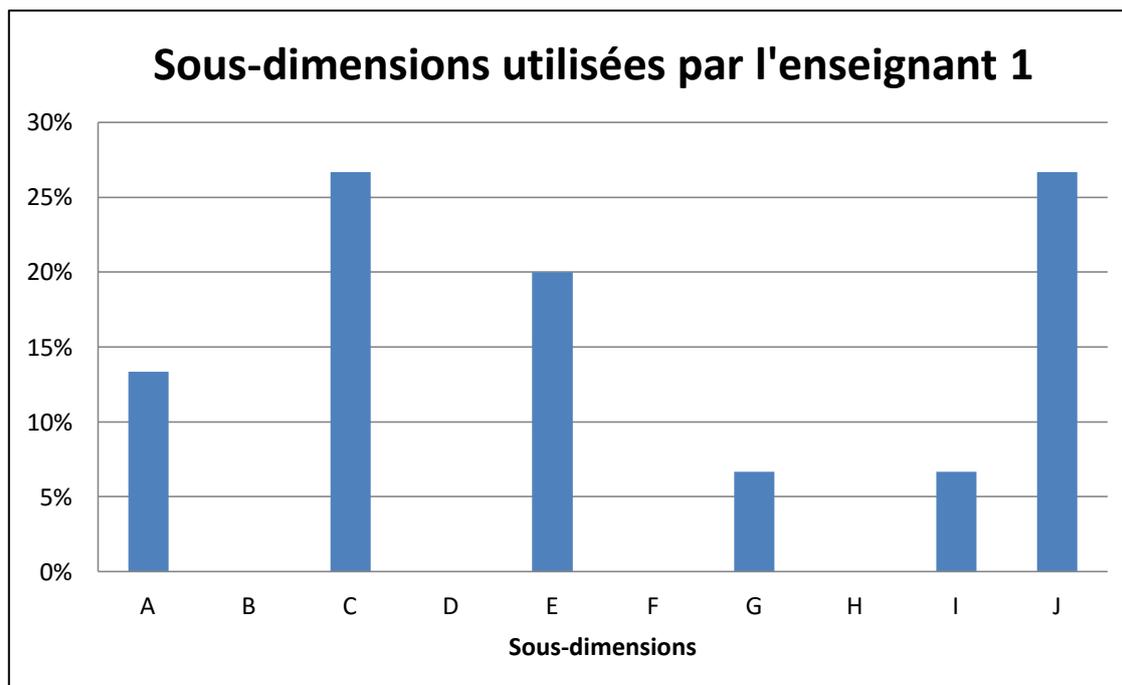
a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente trois groupes principaux représentant chacun 25 % des effectifs de la classe. Cela montre que l'enseignant perçoit la classe de manière assez globale. Malgré cela, l'élève étant arrivé cette année n'est pas regroupé de part sa méconnaissance il constitue donc un groupe à lui tout seul. Cette information nous permet de voir que l'acte de regroupement est facilité par la connaissance des élèves.

Le tableau 1 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Il n'apparaît pas de logique binaire « actifs / passifs », « les motivés par la matière / les non motivés », dans les critères de regroupement comme il a pu ressortir des précédentes études telles que celle de Veyrac et Blanc (2014). Par ailleurs, les groupes ne sont pas créés en fonction d'une seule sous-dimension mais en fonction d'une multitude de sous dimensions. Le tableau suivant reprend les caractéristiques de chaque groupe ainsi que les sous-dimensions correspondantes.



La classification de cet enseignant est basée principalement sur 3 sous-dimensions :

- Les caractéristiques individuelles des jeunes (J)
- Le comportement en classe (C)
- Le niveau (E)

Ces 2 dernières sous-dimensions appartiennent à la dimension caractéristiques de l'élève.

b) Les attentes

L'entretien avec cet enseignant l'a amené, malgré l'absence de question directe dans la trame d'entretien, à livrer une information secondaire. Effectivement, il a dit que le groupe « les entrepreneurs dynamiques » représente sa norme : « ça ne me gêne pas bien d'avoir des élèves qui ont du caractère » tandis qu'il a dit qu'il était plus dérangé par des élèves neutres. Il a donc dit attendre de ses élèves « du caractère » et « de l'ouverture d'esprit ».

c) Les règles d'actions et les schèmes

Au niveau des règles d'actions qui découlent de ces groupes, pour l'enseignant 1 « la mixité des groupes est là, mais tu es bien obligé de faire le même enseignement, mais j'ai moins d'échanges en dehors des cours et les élèves sont peu demandeurs ». Il dit ensuite ne pas aller chercher les élèves passifs et peu actifs en classe (« les neutres » et « les tontons ») et à l'inverse être obligé de faire « la police » avec le groupe des « dissipés immatures ».

Il ressort du discours de cet enseignant un schème que nous pourrions classer dans le registre faire face au comportement inadapté de certains élèves puisque cet enseignant dit être obligé de faire régner l'ordre face au groupe des « dissipés immatures ».

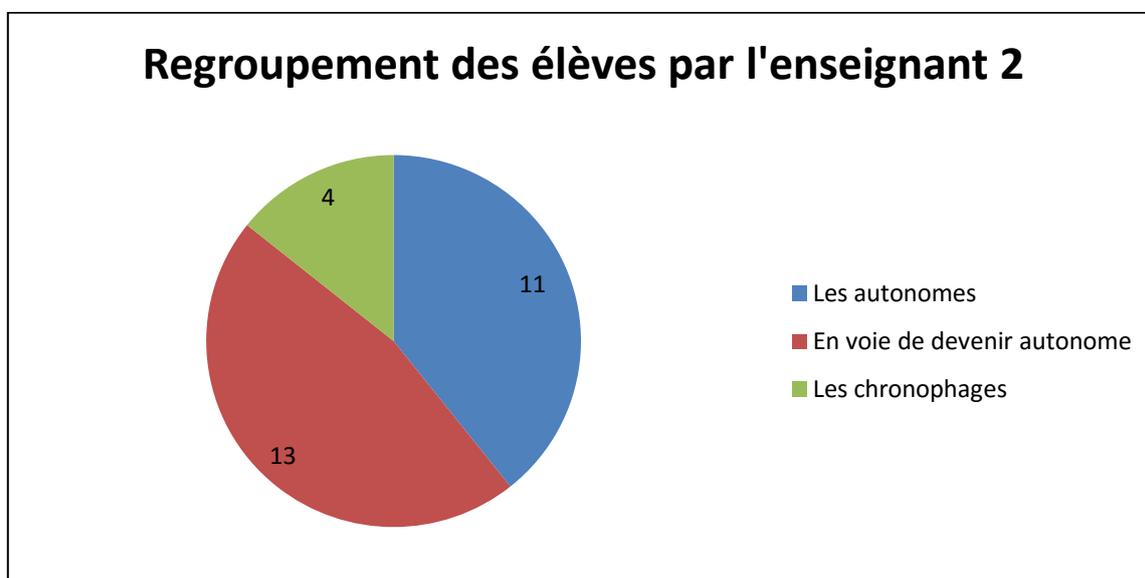
Mais, cet enseignant dit ne pas pouvoir mettre en œuvre un « enseignement différencié », il dit dispenser le même enseignement à tout le monde.

Il apparaît également un schème du registre gérer son engagement personnel dans la relation avec les élèves puisque cet enseignant met en avant l'importance pour lui des rapports en dehors des cours et il associe ainsi la relation qu'il entretient avec les élèves du groupe « les entrepreneurs dynamiques ».

2) Enseignant 2

L'enseignant 2, enseignant de matière technique, a réalisé 1 regroupement comprenant 3 groupes d'élèves.

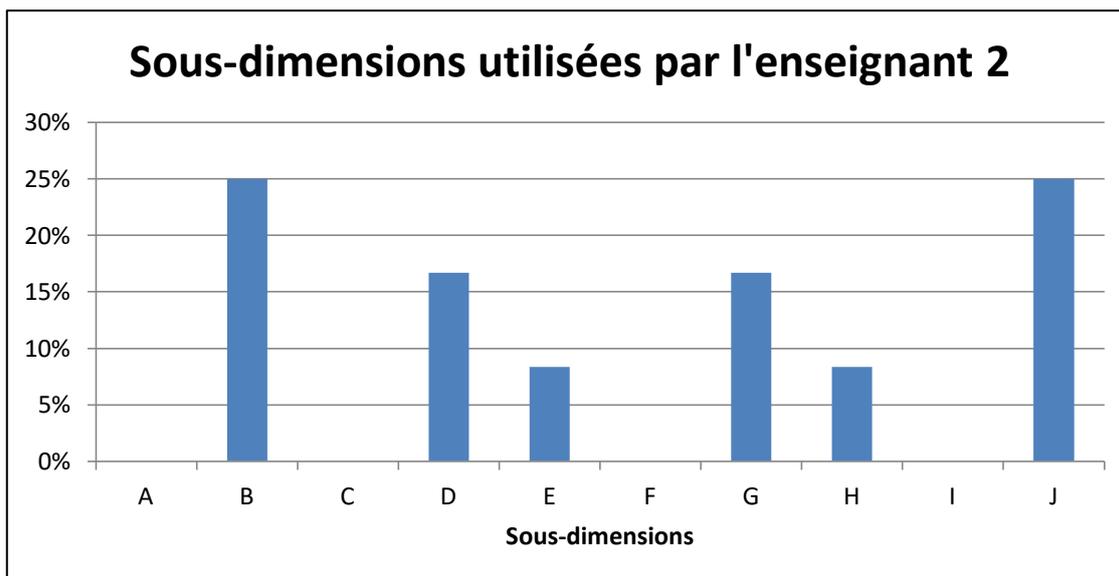
a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente trois groupes. Deux groupes principaux constituants chacun environ 40 % des effectifs de la classe. Cela laisse apparaître que l'enseignant globalise très fortement les élèves et qu'il ne les voit pas en tant qu'individus mais en temps que groupe.

Le tableau 2 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Les groupes ont été formés selon une logique graduelle puisqu'on retrouve trois degrés d'autonomie : « les autonomes » opposés au groupe « les chronophages » et le groupe intermédiaire des « en voie de devenir autonome ». Cet enseignant n'a pas créé les groupes sur la base d'une seule sous-dimension même si la nomination des groupes pourrait laisser penser que seul le critère d'autonomie à guider son choix. Le tableau suivant reprend les caractéristiques de chaque groupe ainsi que les sous-dimensions correspondantes.



La classification de cet enseignant est basée principalement sur 2 sous-dimensions :

- Les caractéristiques individuelles des jeunes (J)
- L'aspect intellectuel (B)

Deux autres sous-dimensions se démarquent ensuite, il s'agit des caractéristiques individuelles de l'élève (D) et son attitude par rapport à la formation (G).

Ces 3 dernières sous-dimensions appartiennent à la dimension caractéristique de l'élève.

b) Les attentes

L'enseignant 2 a dit que le groupe « Les autonomes » représente les caractéristiques de ce qu'il attend de ses élèves : « J'attends des élèves capables de raisonner, et ayant une autonomie certaine dans leur travail scolaire même si leur niveau n'est pas très élevé ».

c) Les règles d'actions et les schèmes

Au niveau des règles d'actions qui découlent de ces groupes, il est parti du concret en disant « le groupe 1 : tu poses des questions, ils répondent », « le groupe 2 doit être sollicité », « le groupe 3 demande plus d'attention, il faut personnaliser l'approche et faire attention à ne pas les offusquer ». Il tient donc compte de ces groupes dans son enseignement en essayant d'adapter ses règles d'actions en fonction des caractéristiques des élèves qui constituent le groupe.

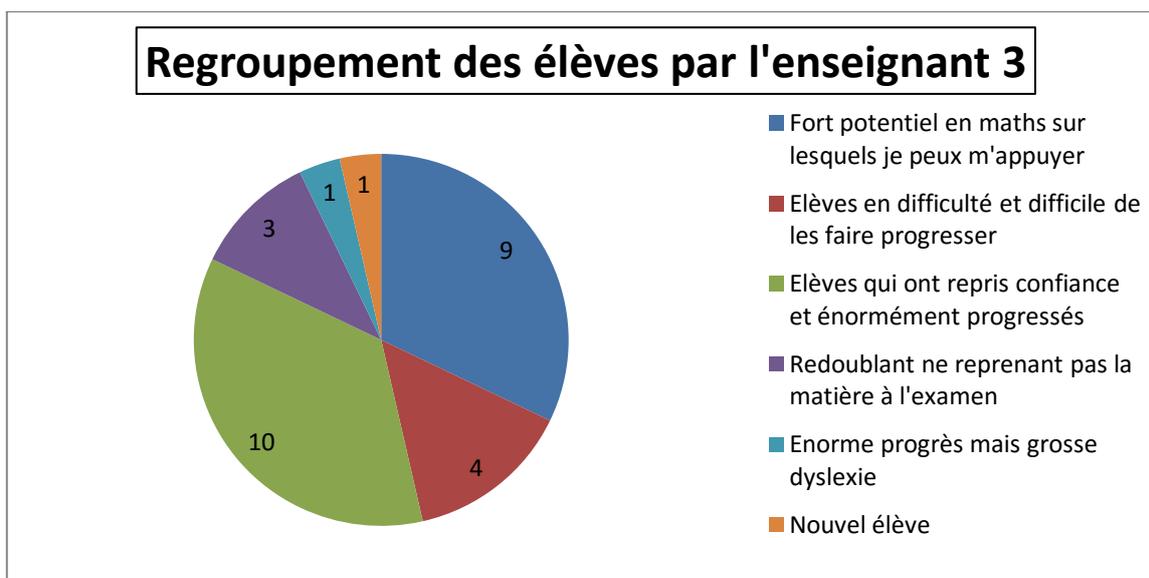
Cela permet d'identifier le schème relatif à l'adaptation aux différences de niveaux. En effet, cet enseignant dit s'adapter et aller chercher les élèves du groupe « en voie de devenir autonomes » tandis que les élèves du groupe « les autonomes » sont sollicités et répondent d'eux même. Par ailleurs, il met de côté le groupe 3 « les chronophages » ce qui peut être inclus dans le registre des schèmes visant à préserver un groupe d'élèves. Effectivement, il dit individualiser l'approche afin de tenir compte de leurs caractéristiques personnelles pour ne pas les offusquer.

3) Enseignant 3

L'enseignant 3, enseignant de matière générale, a réalisé 2 regroupements, le premier comprenant 6 groupes d'élèves, le second 4 groupes d'élèves.

✓ Regroupement 1

a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente six groupes. Deux groupes principaux constituent chacun environ 35% des effectifs de la classe. Puis, on retrouve de petits groupes de faible effectif, voire des groupes constitués d'un élève seul. On peut donc penser que cet enseignant a rencontré des difficultés à regrouper les élèves et que de ce fait, il a une vision plus individuelle de ceux-ci.

Le tableau 3 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Comme pour l'enseignant 1, il n'apparaît pas chez cet enseignant qu'il suive une logique binaire ou graduelle dans les critères de regroupement. Ici également, les groupes ne sont pas le reflet d'une seule et unique sous-dimension.

b) Les attentes

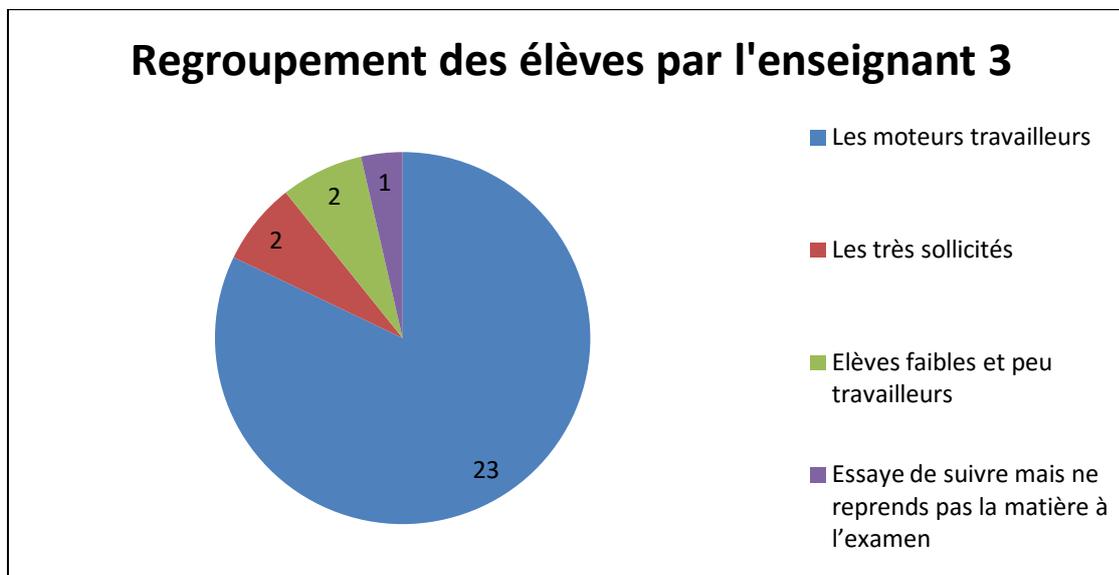
En termes d'attentes, l'enseignant 3 n'a pas fait le choix d'un groupe. Il dit attendre de ces élèves qu'ils « reprennent confiance en les maths ». Il a pris l'exemple du groupe 3 qui est arrivé en disant « Les maths ce n'est pas notre truc, on n'y arrive pas » et qui « aujourd'hui a 15 de moyenne ». Il attend des élèves impliqués qu'ils progressent même si le niveau de départ est bas.

c) Les règles d'actions et les schèmes

Au niveau des règles d'actions qui découlent de ces groupes, l'enseignant 3 ne les a pas données directement. La question de la manière dont l'enseignant tient compte de ces groupes dans son enseignement l'a amené à refaire un regroupement représenté par le regroupement 2. L'identification des schèmes sera donc faite à partir des informations recueillies au moment du second regroupement.

✓ Regroupement 2

a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente un groupe principal. Cet enseignant a précisé au cours de l'entretien qu'il entretient de très bonnes relations avec la majorité de ces élèves.

Le tableau 4 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

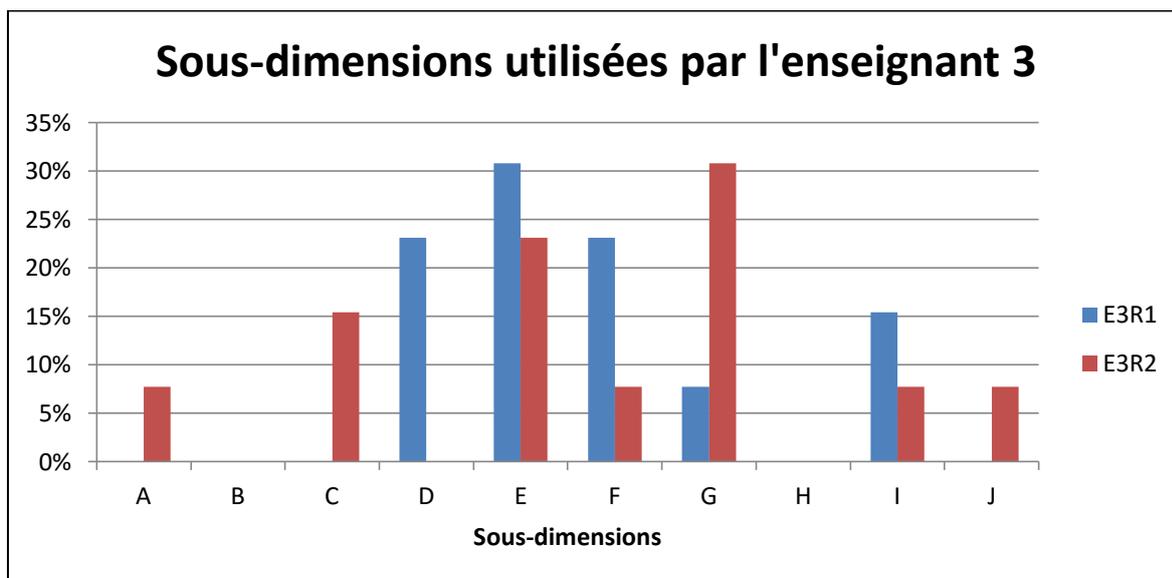
La quasi intégralité des élèves sont donc selon lui dans une dynamique de travail et sont agréables quelles que soient les circonstances « avec eux ce n'est que du bonheur ». De ce fait, ce grand groupe représente environ 80 % des élèves de la classe. Les autres groupes sont d'effectif minimale et plus axés sur de l'individualisme que sur du regroupement. Il a donc ensuite raisonné la constitution de ces groupes en réponse à la question de la trame d'entretien sur les règles d'actions.

b) Les règles d'actions et les schèmes

Au niveau de ses règles d'action, l'enseignant 3 a dit durant l'entretien « si les élèves peuvent s'en tirer je ne les lâche pas. Je vais faire mon possible pour qu'ils s'en sortent ». De ce fait, il dit énormément solliciter le groupe 2 et ce en les interrogeant à chaque début de cours. Le groupe 3 est quant à lui sollicité mais « c'est très difficile ».

Cet enseignant met en avant le fait qu'il essaye au maximum de tout mettre en œuvre pour garder la motivation et l'intérêt des élèves pour sa matière s'ils sont en capacité de s'en sortir. Il apparaît donc un schème que l'on peut ranger dans le registre mettre au travail et maintenir l'élève dans la tâche.

- ✓ Les sous-dimensions utilisées pour les regroupements



La classification de cet enseignant est basée principalement sur la dimension portant sur l'élève, on y retrouve principalement le niveau (E) dans le premier regroupement ainsi que l'évolution (F) et les caractéristiques d'élève (D).

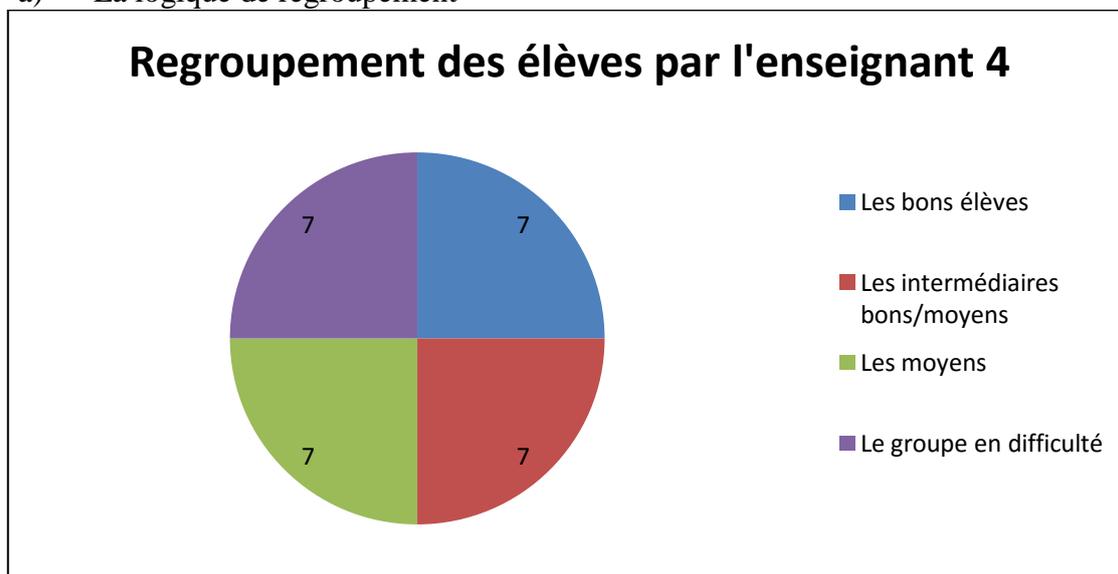
Le second regroupement faisant suite aux interrogations sur les règles d'actions, reflète principalement l'attitude des élèves face à leur formation (G) même si l'on retrouve la dimension niveau (E).

4) Enseignant 4

L'enseignant 4, enseignant de matière générale, a réalisé 2 regroupements, le premier comprenant 4 groupes d'élèves, le second 2 groupes d'élèves.

- ✓ Regroupement 1

a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente quatre groupes quantitativement identiques. Ces groupes sont chacun constitués de 7 élèves. Cette égalité de nombre d'élèves n'a pas été calculée puisqu'au départ l'enseignant avait effectué 3 groupes inégaux et qu'il a décidé par la suite de rediviser le groupe 2 en deux groupes distincts.

Le tableau 5 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Les groupes ont été faits selon une logique graduelle puisqu'on retrouve trois degrés de niveau principal critère utilisé pour le regroupement : « les bons élèves » opposés au groupe « le groupe en difficulté » et les groupes intermédiaires des « les intermédiaires bons/moyens » et « les moyens ».

Cet enseignant a créé les groupes sur la base de deux sous-dimensions principales le comportement et le niveau.

b) Les attentes

Cet enseignant n'a pas livré au cours de l'entretien d'attentes clairement énoncées après ce regroupement. Nous verrons qu'il a donné des informations à ce sujet après le second regroupement.

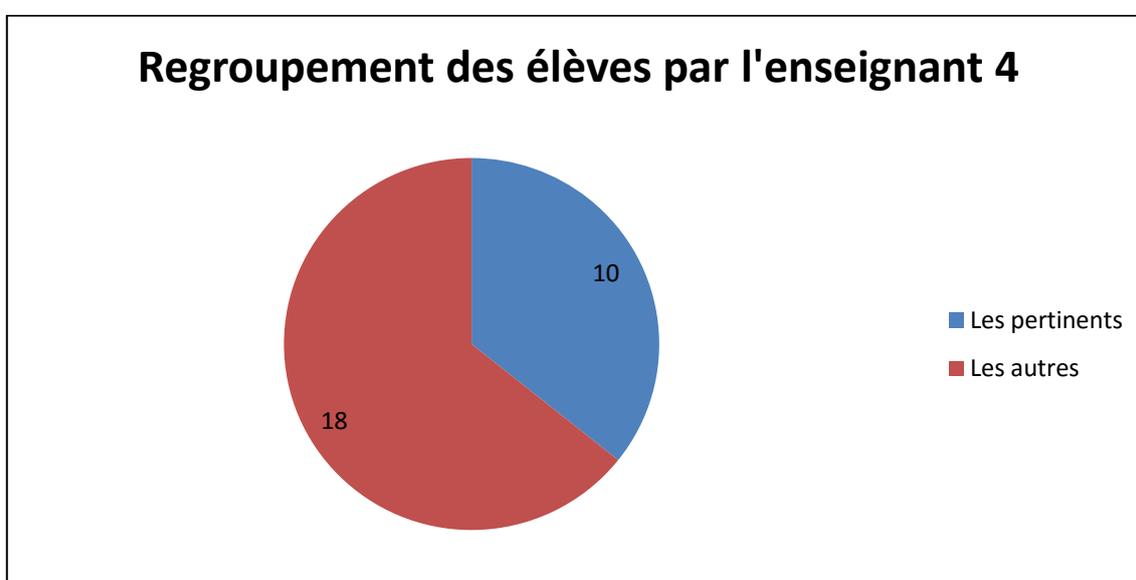
c) Les règles d'actions et les schèmes

Cet enseignant a dit qu'au niveau des règles d'actions, il ne tient pas compte des groupes dans son enseignement. Il dit « je passe au milieu des rangs afin d'effectuer un suivi individualisé des élèves mais je fonctionne de la même manière sans tenir compte des groupes ».

Ici, il n'apparaît pas de pédagogie différenciée, un peu comme pour le premier enseignant. Il est donc difficile de faire émerger un schème de l'entretien avec lui puisqu'il n'énonce pas clairement de règle d'action liée aux groupes effectués.

✓ Regroupement 2

a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente représentant le deuxième regroupement deux groupes seulement. Le premier « les pertinents » représente un peu plus de 60 % des élèves de la classe.

Le tableau 6 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

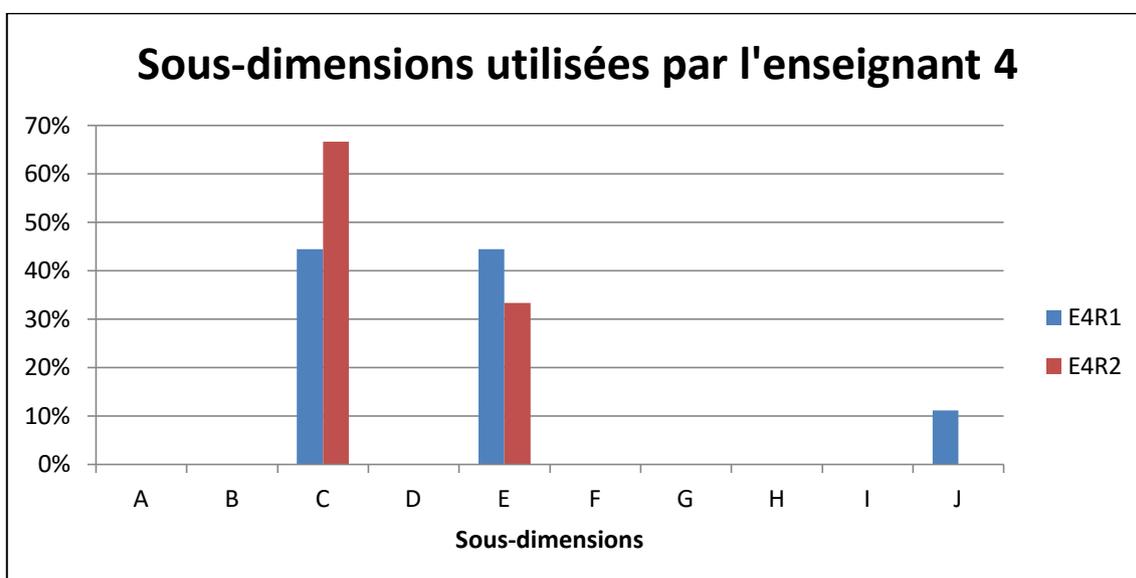
A première vue, nous pourrions dire que cet enseignant suit une logique binaire puisqu'il identifie le groupe « les pertinents » et « les autres ». Mais, ce regroupement peut aussi laisser penser que nous sommes davantage dans une logique d'identification d'un groupe et un groupe moins identifié, non qualifié.

Cet enseignant a créé les groupes selon une sous-dimension principale qui est le comportement, même si le niveau est sous-entendu dans les caractéristiques « quelques élèves en difficultés mais ont des choses intéressantes à dire ».

b) Les attentes

L'enseignant 4 a expliqué que le groupe « Les pertinents » est celui qui caractérise le mieux ce qu'il attend de ces élèves. « J'attends des élèves un comportement adapté et qu'ils partagent des choses censées ».

- ✓ Les sous-dimensions utilisées pour les regroupements

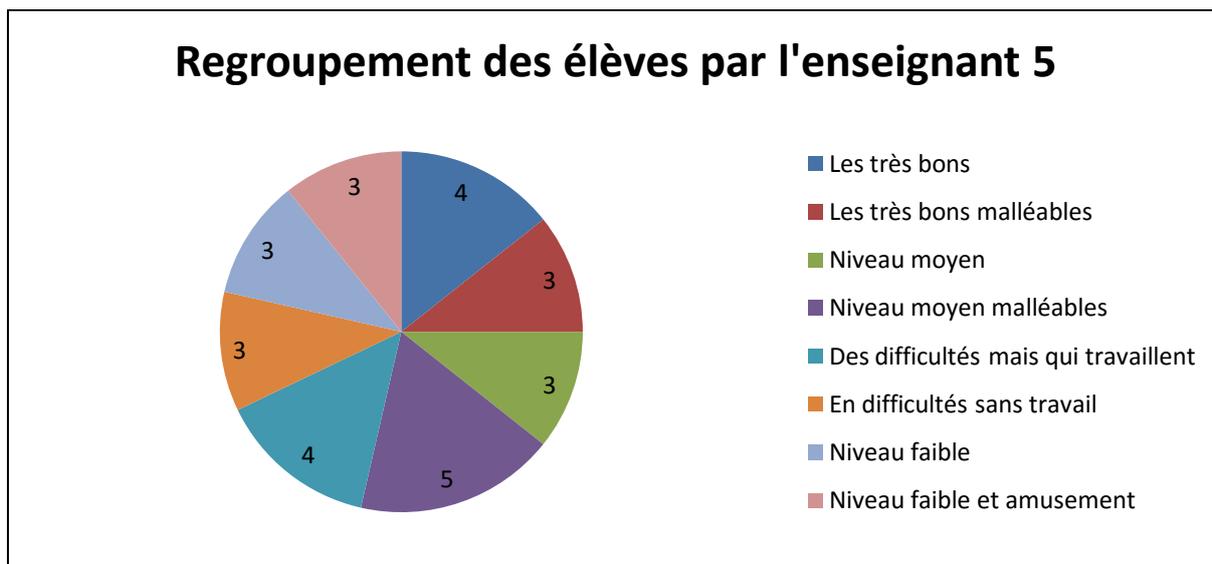


La classification de cet enseignant, que ce soit sur le premier ou le deuxième regroupement, est basée principalement sur la dimension portant sur l'élève, on y retrouve uniquement deux sous-dimensions : le niveau (E) et le comportement (C).

5) Enseignant 5

L'enseignant 5, enseignant de matière technique et professeur principal, a réalisé 1 seul regroupement comprenant 8 groupes d'élèves.

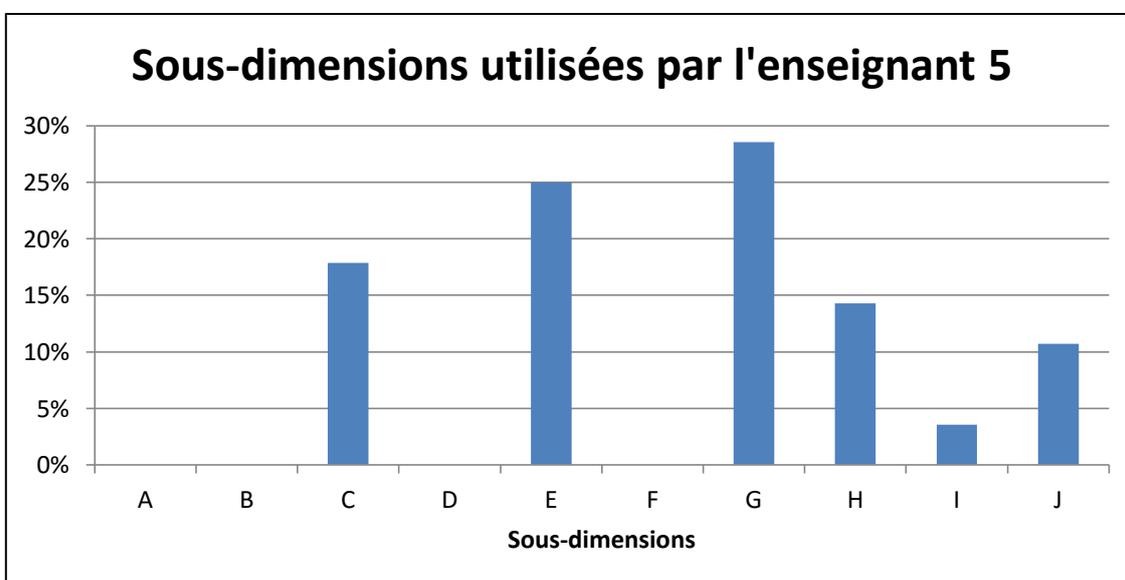
a) La logique de regroupement



Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente huit groupes d’effectifs quasiment similaires. Ces groupes représentent environ 15 % chacun des effectifs d’élèves de la classe.

Le tableau 7 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l’enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Les groupes ont été fait selon une logique graduelle puisqu’on retrouve huit degrés de niveau allant du groupe « les très bons » pour finir par le groupe « niveau faible et amusement ». Ce mode de regroupement comprend six groupes intermédiaires. Cet enseignant n’a pas créé les groupes sur la base d’une seule sous-dimension même si la nomination des groupes pourrait laisser penser que seul le critère de niveau à guider le choix de cet enseignant.



La classification de cet enseignant est basée sur plusieurs sous-dimensions :
 - L’attitude face à la formation (G)

- Le niveau (E)
- Le comportement (C)
- Les relations interpersonnelles (H)
- Les élèves du point de vue de l'activité de l'enseignant (I),

Toutes cinq constituant la dimension caractéristiques portant sur l'élève et la sous-dimension portant sur le jeune (J).

Cette multitude de sous-dimensions peut laisser penser que la posture de professeur principal amène cet enseignant à raisonner ces élèves à partir d'une vision globale de leur rôle d'élève mais aussi de par leurs caractéristiques d'individus.

b) Les attentes

En termes d'attentes, l'enseignant attend « des élèves qui mettent tout en œuvre pour réussir même si le niveau n'est pas très bon ». Il préfère les élèves ayant une attitude face à la formation et un comportement adéquats.

c) Les règles d'actions et les schèmes

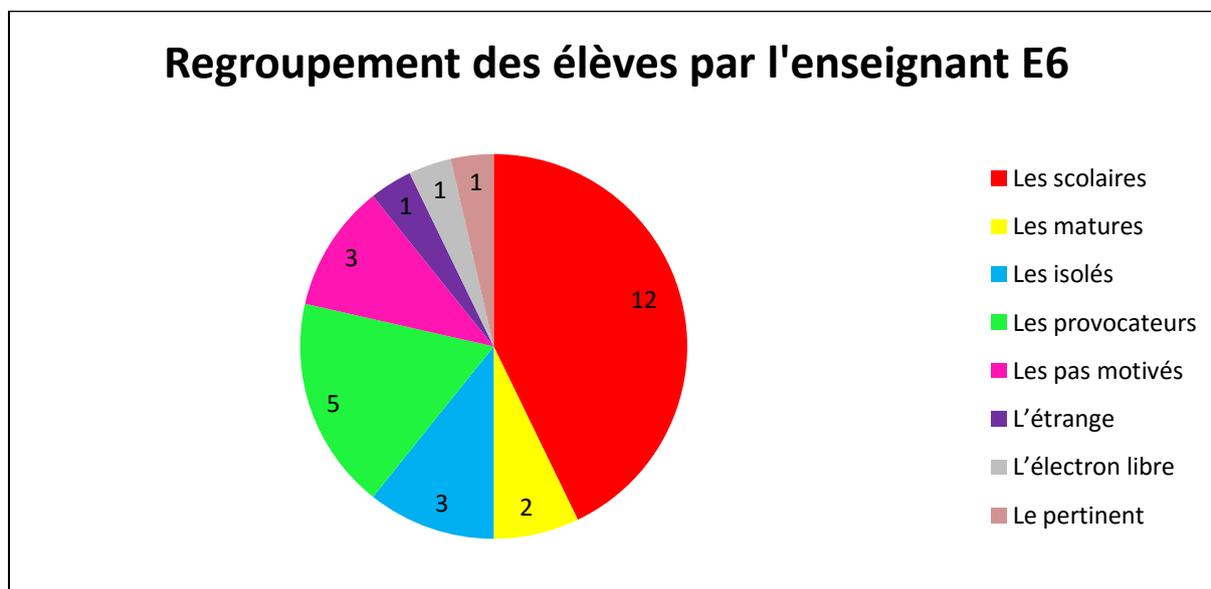
En termes de règles d'actions qui découlent de ces groupes, l'enseignant 5 explique que « le groupe 1 et 2 participe d'eux même » alors qu'il va chercher plus les derniers groupes que les autres. Il dit aussi laisser le groupe « Niveau faible et amusement » de côté.

Cela permet d'identifier le schème relatif à l'adaptation aux différences de niveaux. En effet, cet enseignant comme l'enseignant 2 dit s'adapter et aller chercher les élèves des groupes intermédiaires tandis que les élèves des groupes 1 et 2 participent d'eux même. Il met lui aussi de côté un groupe, le groupe 8 « niveau faible et amusement ». Il dit donc clairement ne pas prendre en compte ce groupe dans son enseignement, on peut donc inclure ce schème dans le registre faire face au comportement inadapté de certains élèves.

6) Enseignant 6

L'enseignant 6, enseignant de matière technique et professeur principal, a réalisé 1 seul regroupement comprenant 8 groupes d'élèves.

a) La logique de regroupement

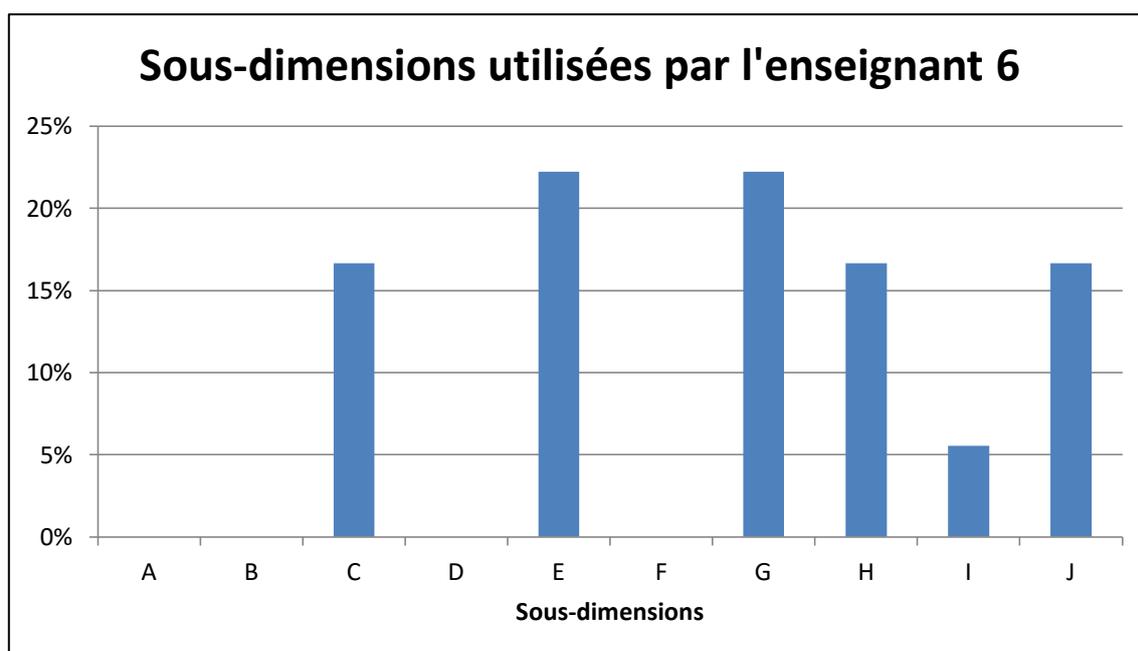


Au niveau quantitatif, il apparaît dans la figure précédente huit groupes dont un principal avec un peu plus de 40 % des effectifs d'élèves. Un deuxième groupe de 5 élèves représente un peu plus de 15 % tandis que les autres sont en deçà des 10 %. Ces petits groupes de faible effectif, voire constitués d'un élève seul peuvent laisser penser que cet enseignant a rencontré des difficultés à regrouper les élèves par groupe et que de ce fait, il a une vision plus individuelle de ces élèves.

Le tableau 8 en annexe 2 récapitule les groupes créés par l'enseignant, leurs caractéristiques et la retranscription de celles-ci en sous-dimensions.

Les groupes ont été constitués selon des caractéristiques multiples et avec des groupes nommés selon des caractéristiques différentes.

Cet enseignant n'a pas créé les groupes sur la base d'une seule sous-dimension même si la nomination des groupes pourrait laisser penser qu'un seul critère à guider son choix.



La classification de cet enseignant est basée sur plusieurs sous-dimensions :

- Le niveau (E)
- L'attitude face à la formation (G)
- Le comportement (C)
- Les relations interpersonnelles (H)
- Les élèves du point de vue de l'activité de l'enseignant (I),

Toutes cinq constituant la dimension caractéristiques portant sur l'élève et la sous-dimension portant sur le jeune (J).

Deux sous-dimensions se distinguent principalement, il s'agit du niveau et de l'attitude face à la formation.

b) Les attentes

L'enseignant 6 dit attendre de ces élèves qu'ils soient « motivés et qu'ils mettent tout en œuvre pour avoir leur examen. »

c) Les règles d'actions et les schèmes

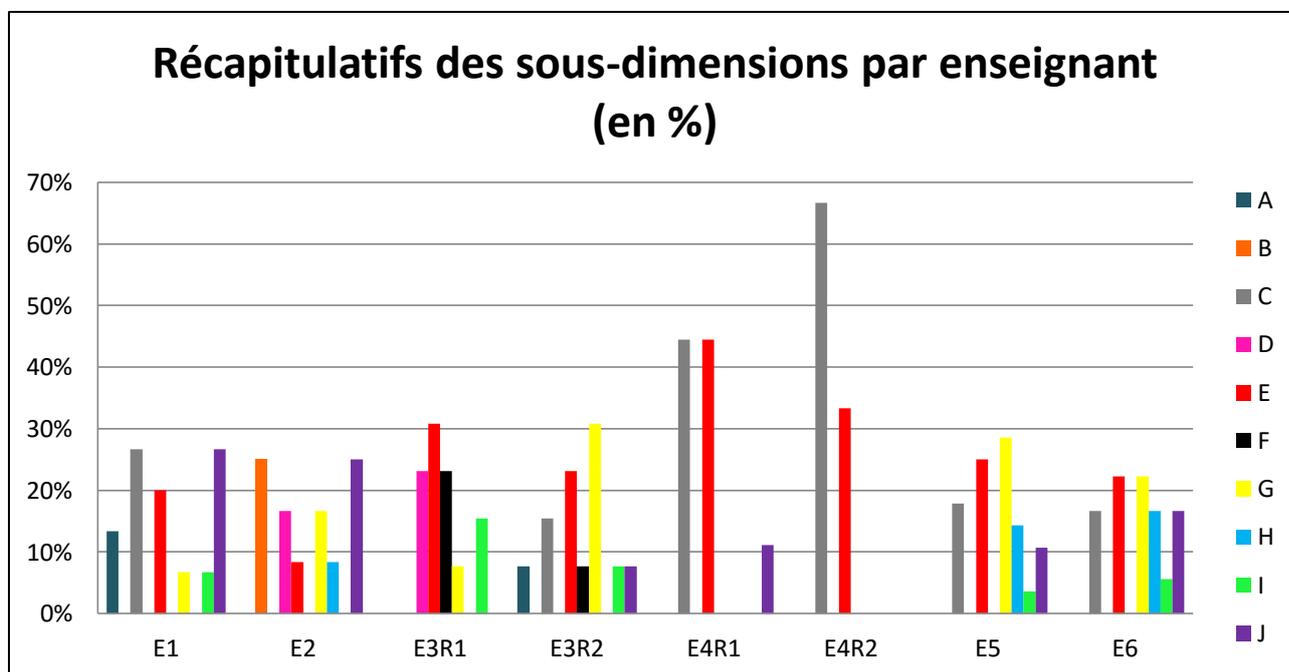
En termes de règles d'actions qui découlent de ces groupes, l'enseignant dit « je privilégie les scolaires motivés qui veulent avoir leur BAC, quitte à ne pas prendre en cours ceux qui n'en veulent pas ».

Il énonce clairement des règles d'actions qui peuvent être intégrées à deux schèmes. Premièrement, il dit clairement privilégier les élèves ayant une attitude face à la formation positive et un comportement adapté « élèves scolaires et motivés ». On peut donc intégrer ce schème au registre préserver un groupe d'élèves dont la spécificité n'est pas liée au niveau scolaire.

Deuxièmement, il dit mettre de côté voire même préférer l'absence des autres élèves ne voulant pas avoir leur bac. Il s'agit ici d'un schème faisant partie du registre faire face au comportement inadapté de certains élèves en faisant le choix de ne pas tenir compte de ces élèves dans son enseignement.

7) Récapitulatif des sous dimensions par enseignant

La figure suivante reprend tous les regroupements effectués par les enseignants de l'étude. Elle permet d'avoir une vision globale des sous-dimensions servant à la classification des enseignants.



On observe que la sous-dimension niveau scolaire (E) est la seule sous-dimension qui apparaît pour tous les enseignants quelles que soient leurs caractéristiques. De plus, cette sous-dimension ressort systématiquement et ce indépendamment du nombre de regroupements effectués.

Dans 6 regroupements sur 8, il ressort trois sous-dimensions :

- La sous-dimension caractéristiques du jeune (J)
- La sous-dimension comportement (C)
- La sous-dimension attitude face à la formation (G)

Nous pouvons donc en déduire que les principales logiques de regroupement des enseignants se font à partir de ces trois sous-dimensions. Les préoccupations des enseignants reposent sur

les caractéristiques individuelles du jeune (maturité, ouverture d'esprit ...), le comportement des élèves en situation d'apprentissage (effacés, participatifs ...) et enfin leur attitude face à la formation (motivation, intérêt ...). Il sera intéressant d'étudier par la suite dans quelle proportion nous la retrouvons et pour quel type d'enseignant.

Dans 5 regroupements sur 8, la sous-dimension l'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant (I) ressort. Généralement, cette sous-dimension est présente car le nouvel élève est isolé des regroupements, comme il est peu connu des enseignants, et qu'il constitue à lui seul un groupe caractérisé par cette sous-dimension.

Les sous-dimensions suivantes restent très peu utilisées pour caractériser les groupes, elles apparaissent de façon ponctuelle et souvent chez le même enseignant. Effectivement, les sous-dimensions sont peu récurrentes chez tous les enseignants.

La sous-dimension traitant des relations interpersonnelles (H) apparaît dans 3 regroupements sur 8.

Dans 2 regroupements sur 8, les sous-dimensions avenir (A), caractéristiques individuelles d'élèves (D) et évolution (F) sont utilisées pour catégoriser les élèves.

Enfin, la sous-dimension aspect intellectuel (B) n'a été utilisée que par un seul enseignant.

8) Récapitulatif des règles d'actions et des schèmes par enseignant

a) Les règles d'actions

Afin de faciliter la comparaison des résultats, les règles d'actions ont été réécrites.

Enseignant / Regroupement	Règles d'actions	Réécriture des règles d'actions
E1	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement identique - Moins d'échanges en dehors des cours avec les élèves peu demandeurs - Ne va pas chercher les élèves passifs - Gère les éléments « dissipés » 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie identique - Mise à l'écart d'un groupe - Gestion des éléments difficile
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Fait participer « les autonomes » qui répondent facilement - Sollicite le groupe « en voie de devenir autonome » - Individualise l'approche du groupe « les chronophages » pour ne pas les offusquer 	<ul style="list-style-type: none"> - Cherche la participation de tous les groupes - Individualise l'approche des élèves pour ne pas les offusquer
E3R2	<ul style="list-style-type: none"> - Encadre et motive les élèves qui peuvent réussir - Sollicite énormément ces élèves au niveau participation - Va chercher les élèves les plus faibles malgré la difficulté à les faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Cherche la participation de tous les groupes - Rassure et motive
E4R1	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de pédagogie différenciée, ne tient pas compte des groupes - Suivi individualisé quand il passe dans les rangs 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie identique - Suivi individualisé ponctuel
E5	<ul style="list-style-type: none"> - Fait participer les groupes 1 et 2 qui participent d'eux même - Sollicite les groupes intermédiaires - Ne tient pas compte du groupe « niveau faible et amusement » 	<ul style="list-style-type: none"> - Cherche la participation de tous les groupes - Mise à l'écart d'un groupe
E6	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégie les élèves « scolaires et motivés » - Met de côté les autres quitte à ne pas les prendre en cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorise un groupe - Mise à l'écart d'un groupe

Des règles d'actions montrent une fréquence élevée. Effectivement, les règles d'actions se rapportant à la recherche de participation sont les plus fréquemment employées. Cela laisse

penser que quelques soit les groupes, les enseignants cherchent à avoir des élèves actifs. Ensuite, les règles d'actions étant liées à la mise à l'écart d'un groupe ressort aussi dans la recherche. Trois enseignants disent ne pas tenir compte d'un des groupes dans leur enseignement.

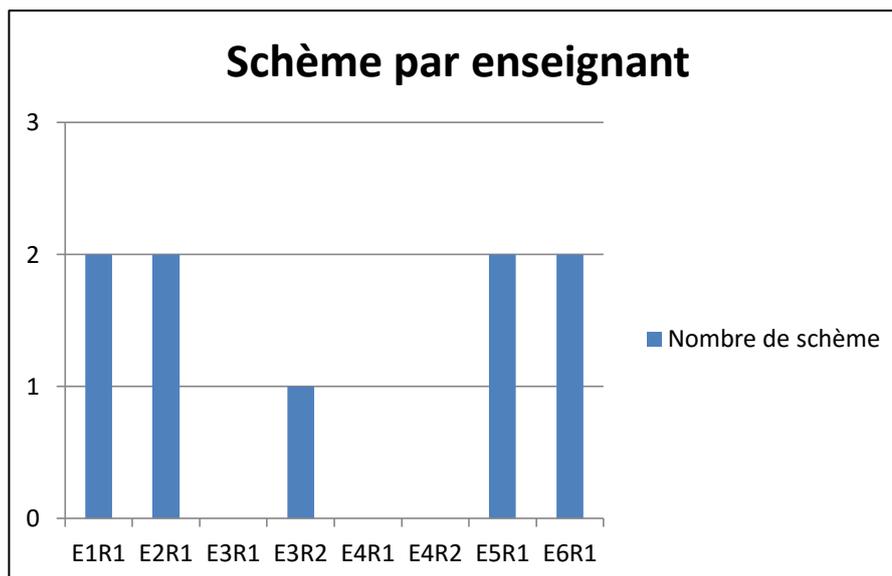
Les règles d'actions en lien avec le type de pédagogie sont présentes pour deux enseignants. En effet, ils disent ne pas pouvoir différencier leur pédagogie et de ce fait ne tiennent pas compte des groupes dans leur enseignement même si l'un d'entre eux dit individualiser le suivi ponctuellement.

Les autres règles d'actions n'ont été énoncées que par un enseignant. Il s'agit des règles d'actions relatives à la motivation, à l'individualisation et à la gestion des éléments difficiles. A partir des règles d'actions, il a été identifié des buts afin de s'approcher de la mécanique de construction des schèmes.

b) Les schèmes

Le tableau suivant récapitule la logique de mise en œuvre des schèmes. Il n'a pas été identifié de théorème en acte dans le discours des enseignants mais il apparaît des concepts en actes tels que « je ne vais pas chercher les élèves passifs », « je privilégie les élèves scolaires et motivés ».

Enseignant / Regroupement	Règles d'actions	But(s) identifiés	Registre(s) du ou des schème(s)
E1	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement identique - Moins d'échanges en dehors des cours avec les élèves peu demandeurs - Ne va pas chercher les élèves passifs - Gère les éléments « dissipés » 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmettre un savoir identique à tous - Gérer les éléments difficiles 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire face au comportement inadapté de certains élèves - Gérer son engagement personnel dans la relation avec les élèves
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Fais participer « les autonomes » qui répondent facilement - Sollicite le groupe des « en voie de devenir autonome » - Individualise l'approche du groupe « les chronophages » pour ne pas les offusquer 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire participer tous les élèves - Ne pas blesser les élèves du groupe « les chronophages » 	<ul style="list-style-type: none"> - S'adapter aux différences de niveau - Préserver un groupe d'élèves dont la spécificité n'est pas liée au niveau scolaire
E3R2	<ul style="list-style-type: none"> - Encadre et motive les élèves qui peuvent réussir - Sollicite énormément ces élèves au niveau participation - Va chercher les élèves les plus faibles malgré la difficulté à les faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Tout mettre en œuvre pour permettre la réussite des élèves qui peuvent avoir leur BAC 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre au travail et maintenir l'élève dans la tâche.
E4R1	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de pédagogie différenciée, ne tient pas compte des groupes - Suivi individualisé quand il passe dans les rangs 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmettre un savoir identique à tous - Effectuer un suivi individuel ponctuel 	/
E5	<ul style="list-style-type: none"> - Fais participer les groupes 1 et 2 qui participent d'eux même - Sollicite les groupes intermédiaires - Ne tient pas compte du groupe « niveau faible et amusement » 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire participer les élèves qui se comportent correctement - Ne pas « perdre de temps » avec des élèves qui posent problème 	<ul style="list-style-type: none"> - S'adapter aux différences de niveau - Faire face au comportement inadapté de certains élèves
E6	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégie les élèves « scolaires et motivés » - Met de côté les autres quitte à ne pas les prendre en cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner et favoriser les élèves qui veulent avoir leur BAC - Ne pas « perdre de temps » avec ceux qui ne veulent pas et empêche les autres de travailler 	<ul style="list-style-type: none"> - Préserver un groupe d'élèves dont la spécificité n'est pas liée au niveau scolaire - Faire face au comportement inadapté de certains élèves



Au niveau quantitatif, pour quatre enseignants sur six, il a été possible de déceler 2 schèmes. Il s'agit des quatre enseignants n'ayant effectué qu'un seul regroupement. Ceci soulève une hypothèse qui viserait à mettre en lien, le fait que les enseignants n'ayant qu'une manière de percevoir leurs élèves, mettent en œuvre des règles d'actions bien identifiées et s'adaptent à chaque groupe constitué.

En ce qui concerne les deux enseignants restants, il n'a été possible d'identifier qu'un seul schème chez l'enseignant 3 malgré deux regroupements et aucun n'a été identifié pour l'enseignant 4 ayant effectué lui aussi deux regroupements.

Registre de schème	Fréquence
Faire face au comportement inadapté de certains élèves	3
S'adapter aux différences de niveau	2
Préserver un groupe d'élèves dont la spécificité n'est pas liée au niveau scolaire	2
Gérer son engagement personnel dans la relation avec les élèves	1
Mettre au travail et maintenir l'élève dans la tâche	1

5 registres de schèmes ont été identifiés.

Le premier, qui est présent à 33 % chez les enseignants enquêtés est celui de faire face au comportement inadapté de certains élèves : « faire la police », « non prise en charge ».

Les schèmes correspondant au registre « s'adapter aux différences de niveau et préserver un groupe d'élèves » apparaissent deux fois chacun soit dans 22 % des registres de schèmes. Ces deux schèmes n'apparaissent pas seuls ils sont toujours liés à un autre registre de schème. Le registre de schème s'adapter au niveau se traduit par le fait que les enseignants mettent en œuvre une pédagogie différenciée afin de s'adapter à la variabilité et l'hétérogénéité des groupes et des élèves. Dans les deux cas, l'adaptation aux différences de niveau est directement liée à la participation des élèves et à leur capacité à répondre d'eux mêmes aux questions posées ou au sujet traité, « les groupes 1 et 2 participent d'eux même et je vais plus chercher les autres », « le groupe 1 : tu poses des questions, ils répondent, le groupe 2 doit être sollicité » ...

Le registre de schème faisant référence au fait de préserver un groupe d'élèves a été lui aussi relevé à deux reprises. Ce registre de schème est lui aussi toujours lié à un autre mais dans des buts différents. L'enseignant 2 dit « le groupe 3 demande plus d'attention, il faut personnaliser l'approche et faire attention à ne pas les offusquer ». Le schème est donc lié aux

caractéristiques individuelles des élèves puisque cet enseignant personnalise l'approche dans le but de ne pas les « blesser ». Dans le cas de l'enseignant 6, le fait de préserver un groupe d'élève est plus dans la préservation du groupe de tête, des élèves « scolaires et motivés voulant avoir leur BAC ». Il dit s'investir avec eux quitte à ne pas prendre en cours les autres élèves.

Enfin, les deux derniers registres de schème n'apparaissent qu'une fois.

Gérer son engagement personnel dans la relation avec les élèves a été relevé une fois pour l'enseignant 1 puisqu'il parle dans ces règles d'actions du fait que les élèves du groupe « les entrepreneurs dynamiques » le sollicitent en dehors des cours et qu'il a avec eux des rapports hors classe qu'il n'a pas avec les autres.

Le registre de schème « mettre au travail et maintenir l'élève dans la tâche » est présent pour l'enseignant 3 qui dit tout mettre en œuvre pour aider les élèves qui peuvent réussir. Peu importe leur niveau, il va (s'ils peuvent réussir) les motiver, leur faire reprendre confiance, afin qu'ils se mettent au travail pour réussir.

Après le traitement des résultats par enseignant, il est nécessaire de conforter ou d'infirmer les hypothèses liées à la problématique. A cette fin il faudra traiter les données en comparant les résultats obtenus et en regroupant les enseignants de matières générales et ceux de matières techniques.

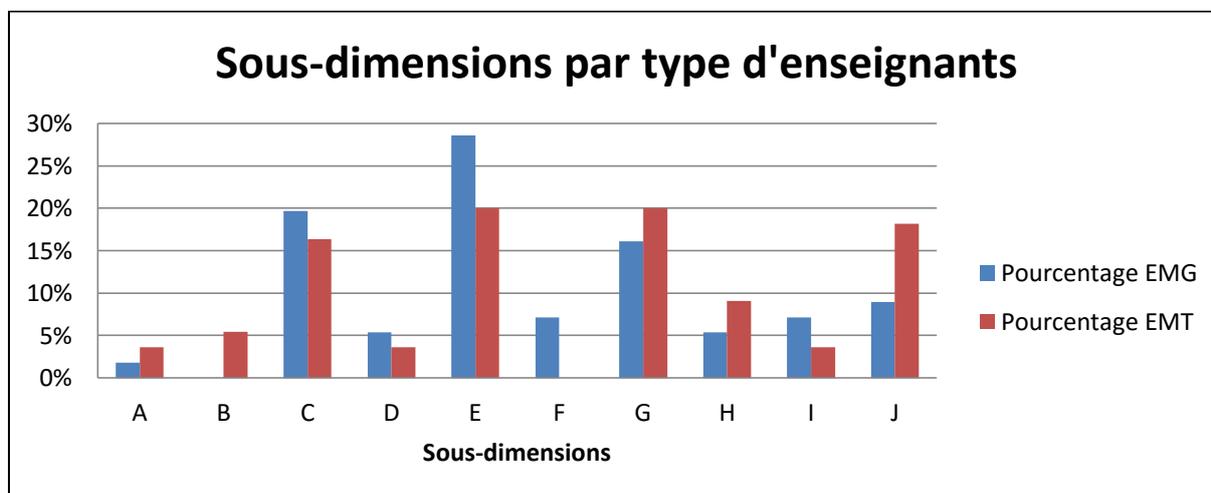
II- Comparatif enseignants de matières techniques / enseignants de matières générales

1) La logique de regroupement

a) Comparatif par type d'enseignant

Dans ce graphique, une globalisation des sous-dimensions utilisées par les enseignants de matières techniques et ceux de matières générales a été effectuée. Cette démarche a permis de faciliter l'analyse et de répondre au comparatif entre la perception des enseignants de chaque type.

Le graphique laisse percevoir quelques différences significatives sur l'utilisation des sous-dimensions dans la logique de regroupement des enseignants.



Au niveau quantitatif, 9 des 10 sous-dimensions sont utilisées par chaque type d'enseignant. Les enseignants de matières techniques n'utilisent jamais la sous-dimension faisant référence à l'évolution des élèves. Pour leur part, les enseignants de matières générales ne tiennent jamais compte de la sous-dimension portant sur l'aspect intellectuel des élèves. Mais, il est important de noter que toutes les autres sous-dimensions sont utilisées par les enseignants quel que soit leur type. Les différences se font sur la fréquence d'utilisation de celles-ci.

Le graphique permet d'établir que les enseignants de matières générales utilisent principalement 3 sous-dimensions, celles-ci se retrouvent dans environ 65 % des groupes. Ces 3 sous-dimensions constituent toutes la dimension portant sur l'élève. On peut donc en déduire que la perception des élèves par les enseignants de matières générales est directement liée à la manière dont les apprenants « rentrent », « jouent » leur rôle d'élèves. De ce fait, la sous-dimension faisant référence au niveau scolaire est utilisée dans presque 30 % des groupes constitués. Il s'agit donc du critère principal servant à ordonner de manière logique les élèves au niveau des enseignants de matières générales. Ensuite, nous retrouvons la sous-dimension portant sur le comportement des élèves en classe dans près de 20 % des groupes. Enfin, la troisième sous-dimension citée à près de 15 % est relative à l'attitude des élèves face à leur formation. Nous pouvons donc conclure en disant que dans cette recherche, les enseignants de matières générales regroupent leurs élèves selon la perception qu'ils ont de la façon dont ils interprètent leur rôle d'élève.

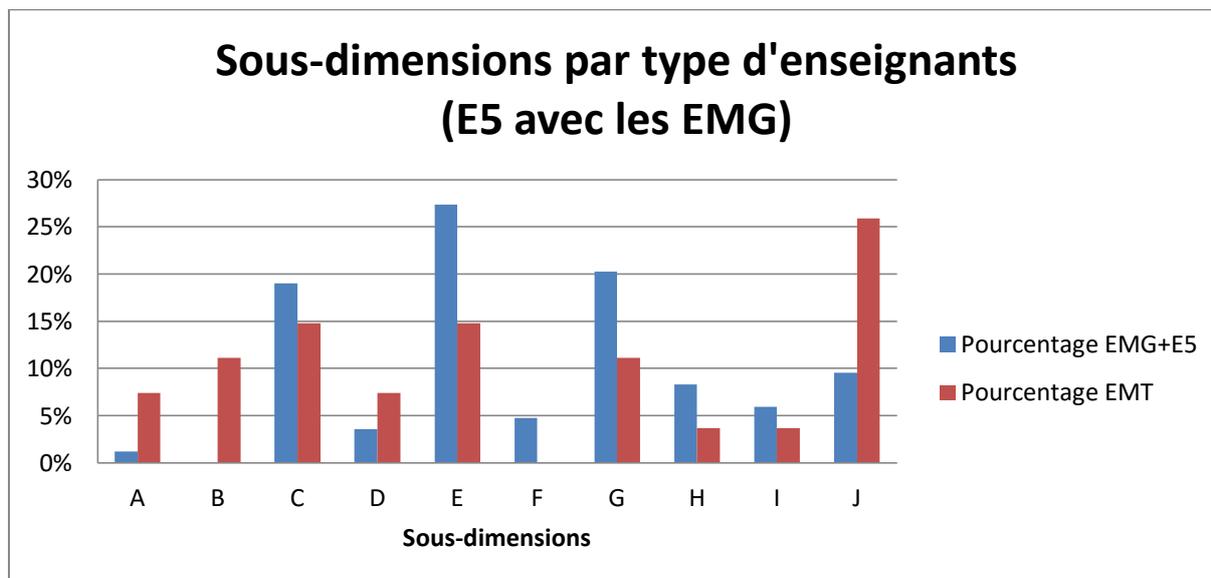
Pour les enseignants de matières techniques, 4 sous-dimensions sont utilisées principalement pour regrouper les élèves, ce qui se retrouve dans environ 70 % des groupes constitués. Les deux premières sous-dimensions sont comme pour les matières générales relatives aux caractéristiques d'élèves. En effet, nous retrouvons ici aussi les sous-dimensions portant sur le niveau et sur l'attitude des élèves face à leur formation. Chacune est utilisée dans 20 % des groupes. On peut donc en déduire que pour ce type d'enseignant la logique de regroupement se fait principalement sur la façon dont les apprenants « jouent » leur rôle d'élève. Mais, la différence se fait sur la troisième sous-dimension utilisée. Contrairement aux enseignants de matières générales, la sous-dimension portant sur les caractéristiques du jeune, de l'élève en tant qu'individu est utilisée dans près de 20 % des groupes. Cela permet de voir que les enseignants de matières techniques perçoivent leurs élèves à la fois sur la façon dont ils entrent dans leur « moule » d'élève mais aussi sur la manière dont ils sont en tant qu'individu. Il apparaît donc à la fois la dimension caractéristiques portant sur l'élève et la dimension caractéristiques portant sur le jeune en tant qu'individu. La dernière sous-dimension utilisée de façon importante chez les enseignants de matières techniques est liée au comportement des élèves dans le cadre de l'enseignement. Nous retrouvons donc à nouveau la dimension portant sur le rôle d'élève.

Dans la présentation des résultats par enseignant qu'un des enseignants de matières technique (E5) est aussi professeur principal. Nous avons vu que sa logique de regroupement est assez globale puisqu'elle englobe de nombreuses sous-dimensions. Afin d'évaluer l'impact qu'a cet enseignant dans les résultats de recherche, la partie suivante va donc intégrer l'enseignant 5 dans la catégorie enseignant de matière générale puisque sa logique de regroupement reflète une vision globale des élèves.

b) Comparatif par type d'enseignant E5 avec les enseignants de matières générales

Dans ce graphique, l'enseignant 5, enseignant de matière technique et professeur principal a donc été intégré dans la catégorie des enseignants de matières générales. En effet, sa vision de

professeur principal l'amène à percevoir les élèves dans leur globalité en tenant compte de tous les paramètres relatifs à leurs caractéristiques d'élèves. Ce changement a donc pour but de déceler si des différences apparaissent.



Au niveau des sous-dimensions utilisées par les enseignants de matières générales, le basculement de l'enseignant 5 n'a pas d'impact sur les sous-dimensions principalement employées. En effet, nous retrouvons comme dans le précédent graphique les 3 sous-dimensions constituant la dimension caractéristique portant sur l'élève : le niveau, l'attitude face à la formation et le comportement.

On note par contre une augmentation de la fréquence d'utilisation de la sous-dimension attitude face à la formation, pour les autres sous-dimensions l'intégration de l'enseignant 5 aux enseignants de matières générales n'a que peu d'impact. Ceci vient confirmer l'hypothèse que la logique de regroupement de cet enseignant de matière technique et plus calquée sur celle des enseignants de matières générales au vue de ses responsabilités de professeur principal.

Pour les enseignants de matières techniques, l'impact du retrait de cet enseignant est par contre élevé. Effectivement, la sous-dimension portant sur les caractéristiques du jeune se retrouve maintenant dans 26 % des groupes contre 18 % dans le premier graphique mais aussi par le fait que cette sous dimension devient la principale sous-dimension utilisée par les enseignants pour effectuer leurs groupes. Les sous-dimensions comportement et niveau restent quand même bien présentes puisqu'elles se retrouvent respectivement dans 15 % des groupes créés.

On peut conclure du graphique précédent que si on enlève l'enseignant 5 des enseignants techniques et qu'on l'intègre aux enseignants de matières générales, la logique de regroupement des enseignants de matières générales est inchangée tandis que celle des enseignants de matières techniques diffère complètement. En effet, la perception des élèves par les enseignants de matières générales se fait toujours au travers des caractéristiques de l'élève. Mais, la perception des enseignants de matières générales repose sur les caractéristiques du jeune en tant qu'individu.

Au vu des résultats mettant en avant que la perception de l'enseignant 5 est basée sur une vision globale et scolaire des élèves, il est décidé pour la suite de l'étude de l'intégrer à la catégorie des enseignants de matières générales.

2) Les attentes

Ces informations ont émané des entretiens sans que cette question d'attentes n'ait été formalisée dans la trame d'entretien. Les informations recueillies étant tout de même intéressantes, la partie suivante va essayer de les relater et de comparer les attentes des enseignants de matières techniques et de matières générales.

Le tableau suivant synthétise les attentes énoncées par les enseignants. Afin de faciliter le traitement des résultats, elles ont été reliées à la dimension prépondérante correspondante.

Enseignant	Attentes	Dimensions
E1	Elèves qui ont du caractère et de l'ouverture d'esprit	Caractéristiques du jeune
E2	Elèves capables de raisonner, autonomes, même si le niveau est faible	Caractéristiques du jeune
E3	Elèves qui reprennent confiance dans la matière, impliqués même si le niveau est bas	Caractéristiques d'élèves
E4	Elèves au comportement adapté et ayant une participation pertinente	Caractéristiques d'élèves
E5	Elèves ayant une attitude face à la formation et un comportement adéquats	Caractéristiques d'élèves
E6	Elèves motivés qui mettent tout en œuvre pour avoir l'examen	Caractéristiques d'élèves

Il apparaît très clairement une différence dans les dimensions correspondantes aux enseignants techniques et aux enseignants de matières générales. Effectivement, on peut voir que les deux premiers enseignants -tous deux enseignants de matières techniques- émettent des attentes directement liées aux caractéristiques individuelles du jeune. En effet, celles-ci reposent sur des attentes telles que « le caractère », « l'ouverture d'esprit », « l'autonomie » ...

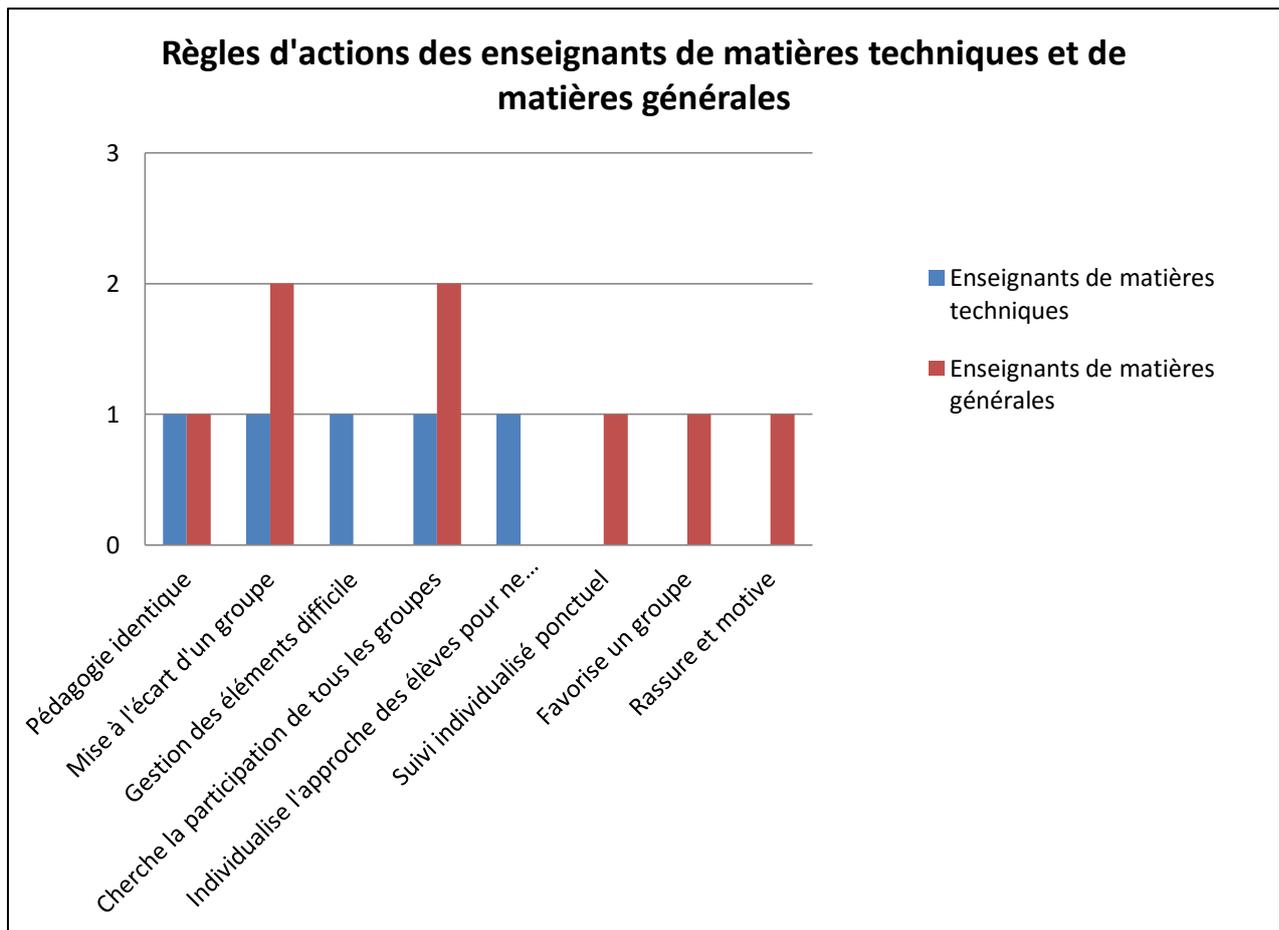
A l'inverse, les enseignants de matières générales (y compris l'enseignant 5, enseignant technique et professeur principal) formulent des attentes directement liées aux caractéristiques portant sur l'élève et la façon dont il entre dans son rôle d'élève : « comportement adapté », « motivés » ...

Nous pouvons émettre l'hypothèse même si dans la trame d'entretien cette question n'était pas présente et qu'elle a émergé des discussions que les attentes ont un lien avec la logique de regroupement des enseignants puisque nous retrouvons des axes similaires dans les deux.

3) Les règles d'actions et les schèmes

a) Les règles d'actions

Le graphique suivant reprend les règles d'actions réécrites en mettant en parallèle celles des enseignants de matières techniques et de matières générales.



Il est difficile de tirer des conclusions sur les différences ou les similitudes de règles d'actions puisque la majorité d'entre elles ne sont énoncées que par un enseignant et que le faible panel d'enseignants n'amène pas assez de répétitivité qui permettrait de laisser apparaître des similitudes ou des différences.

Il ressort de ce graphique trois règles d'actions communes aux deux types d'enseignants :

- les règles d'actions concernant la pédagogie. Deux enseignants de chaque type disent ne pas pouvoir effectuer de pédagogie différenciée et de ce fait dispenser le même enseignement à tous.

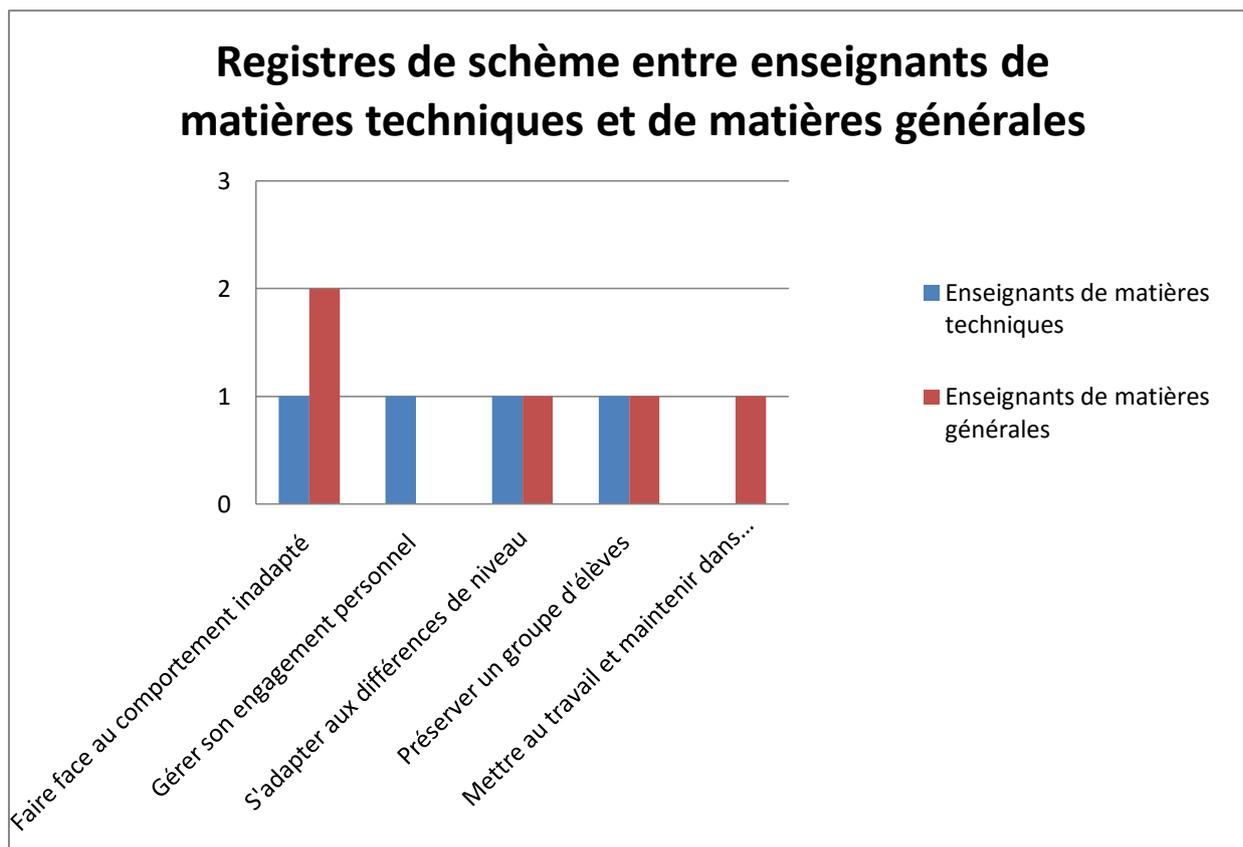
- les règles d'actions qui amènent la mise à l'écart d'un groupe d'élève. Cette règle d'action apparaît chez deux enseignants de matières générales et un enseignant de matière technique. Ces trois enseignants disent ne pas tenir compte d'un des groupes d'élèves ayant émané de leur regroupement soit pour ne pas « s'embêter », soit pour favoriser un autre groupe.

- les règles d'action relatives à la participation. En effet, ici aussi pour 50 % des enseignants, des règles d'actions sont mises en œuvre afin de garantir une participation de tous les groupes créés dans le cadre de leur regroupement.

Concernant les autres règles d'actions, elles ne sont mises en œuvre que par un enseignant et ne sont pas caractéristiques d'un type d'enseignant en particulier.

b) Les schèmes

Le graphique suivant reprend les registres de schèmes identifiés précédemment en comparant les registres des enseignants de matières techniques et ceux de matières générales afin de les comparer.



Ici aussi il est difficile de tirer des conclusions que nous pourrions tenir pour vraies compte tenu du faible effectif d'enseignants enquêtés même s'il apparaît des similitudes qu'il faut énoncer.

Trois des cinq registres de schèmes sont communs aux deux types d'enseignants. Le registre de schème le plus présent (et ce indépendamment du type d'enseignant) est celui de « faire face au comportement inadapté ». Ce registre est identifié chez deux enseignants de matières générales et un de matière technique. Le comportement fait partie des sous-dimensions utilisées dans de nombreux cas pour la catégorisation. Les règles d'actions relatives aux éléments difficiles, de par leur gestion ou leur mise à l'écart, sont fréquentes, il n'est pas étonnant que ce registre de schème soit le plus récurrent.

Les deux autres registres de schèmes font référence au fait de s'adapter aux différences de niveau et de préserver un groupe d'élèves. Ici aussi ces deux registres se retrouvent chez les enseignants indépendamment de leur type d'enseignement .

Le registre de schème -s'adapter aux différences de niveaux- apparaît pour deux enseignants alors que d'autres disent ne pas pouvoir pratiquer de pédagogie différenciée. Cette contradiction est surprenante mais elle est indépendante du type d'enseignant, elle tient donc à priori plus de l'enseignant en tant qu'individu.

Concernant le registre de schème lié à la préservation d'un groupe d'élève, il n'apparaît ici non plus, aucun lien entre la mention de ce registre et le type d'enseignant. Par ailleurs, les schèmes identifiés au sein de ce registre sont différents selon les enseignants : préservation des meilleurs versus, préservation de certains individus pour ne pas les offusquer.

Les autres registres de schèmes ne sont pas rémanants d'un enseignant à l'autre, il est donc difficile de les traiter de façon comparative.

Partie 3 : Discussion

Cette troisième partie va permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ dans le but de répondre à la problématique de recherche.

I- La catégorisation des élèves par les enseignants de matières techniques et de matières générales ne reposent pas sur les mêmes critères

1) Les enseignants professeurs principaux voient les élèves dans leur globalité

Les résultats de la recherche permettent de mettre en exergue qu'un enseignant ayant comme responsabilité le rôle de professeur principal perçoit les élèves dans leur globalité. En effet, un des enseignants de l'échantillon, enseignant de matière technique mais aussi professeur principal a regroupé les élèves selon une majorité de sous-dimensions composant la dimension caractéristiques de l'élève. Il a regroupé les élèves selon leur comportement, leur niveau, leur attitude face à la formation. Ces critères apportent des éléments indiquant que son rôle de professeur principal l'amène à voir les apprenants dans le rôle intégral d'élève.

2) Les enseignants de matières techniques perçoivent les élèves au travers de leurs caractéristiques en tant qu'individus

Les résultats traités par dimension des sous-groupes montrent que les enseignants de matières techniques perçoivent leurs élèves au travers de leur caractéristiques individuelles principalement (maturité, ouverture d'esprit, qui comprennent le choix des autres ...). Les dimensions citées ponctuellement sont liées aux caractéristiques d'élèves (comportement, niveau, motivation ...). On note que la sous-dimension relative à l'évolution des élèves n'est pas présente dans les regroupements. Il n'y a pas de logique de regroupement binaire. Il s'agit plutôt de logique graduelle intégrant un groupe positif : « les autonomes », les « entrepreneurs dynamiques », un groupe intermédiaire « les en voie de devenir autonome », les « neutres » et des groupes négatifs « les chronophages », « les tontons » et les « dissipés immatures ». Pour caractériser ces différents groupes, les enseignants de matières techniques s'appuient de façon récurrente sur les caractéristiques des élèves en tant qu'individus et secondairement sur les caractéristiques en tant qu'élèves.

3) Les enseignants de matières générales perçoivent les élèves au travers de leurs caractéristiques d'élèves

Pour les enseignants de matières générales, les résultats traités par dimensions des sous-groupes dénotent qu'ils perçoivent leurs élèves au travers des caractéristiques d'élèves. Les sous-dimensions principales utilisées dans les regroupements reposent sur le niveau des élèves, leur comportement en classe et enfin l'attitude face à leur formation. Il s'agit donc d'évaluer leur capacité à réaliser leur « travail » d'élève. Deux manières de procéder émergent de leur logique de regroupement. Premièrement, des groupes graduellement nommés (comme pour les enseignants de matières techniques) avec ici aussi un groupe positif, des intermédiaires et des groupes négatifs, (« les bons », « les intermédiaires bons / moyens », « les moyens » et « le groupe en difficulté » par exemple). Ensuite, certains enseignants ne suivent pas une logique pré-définie. Ils ont regroupé les élèves et nommé les groupes selon des critères multiples. « les scolaires », les « pas motivés », « les isolés »...

La première hypothèse qui avait été énoncée reposait sur le postulat que les catégorisations des élèves par les enseignants de matières techniques et de matières générales se différencient. Celle-ci était liée à deux sous-hypothèses ci-après citées :

- ✓ Sous hypothèse n°1 : La catégorisation des élèves par les enseignants de matières techniques sont directement liées à des aspects professionnels
- ✓ Sous hypothèse n°2 : La catégorisation des élèves par les enseignants de matières générales reposent sur des critères de travail et de comportement

La recherche menée permet de confirmer cette hypothèse puisque les résultats font apparaître des différences sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves.

Mais, la première supposition qui était que la catégorisation des élèves par les enseignants de matières générales repose sur des aspects professionnels, est infirmée dans la sphère utilisée pour cette recherche. Ces critères diffèrent de ceux des enseignants de matières générales. Ils reposent sur des aspects en rapport avec les caractéristiques des élèves en tant qu'individus : maturité, ouverture d'esprit ...

A l'inverse, le postulat selon lequel la catégorisation des élèves par les enseignants de matières générales repose sur des critères de travail et de comportement s'avère exact. Les sous-dimensions principalement utilisées relatives au niveau scolaire, à l'attitude face à la formation pourraient être regroupées dans la partie critères de travail. Enfin, la sous-dimension travail relève des trois sous-dimensions les plus fréquemment utilisées à la catégorisation.

II- Les attentes des enseignants sont liées aux dimensions sollicitées pour la catégorisation

Dans la trame d'entretien, la question des attentes n'était pas initialement prévue. Elle a émergé durant la discussion avec les enseignants. Le fait générateur est-il lié à la question relative à l'élève le plus représentatif du groupe ?

Cette question pourrait-elle être ajoutée à la trame d'entretien dans de futures études ?

Les données recueillies dans cet entretien secondaire ont mis en lumière la corrélation entre catégorisation et formalisation des attentes.

La façon de catégoriser ou plus précisément les sous-dimensions et dimensions correspondantes sont utilisées dans la logique de regroupement similairement aux dimensions émanant des attentes énoncées des enseignants.

De fait, comme pour la perception des enseignants, une différence significative entre les attentes des enseignants de matières générales et de matières techniques est mise à jour. Les attentes des enseignants de matières techniques sont directement liées aux caractéristiques des jeunes tandis que celles des enseignants de matières générales correspondent aux caractéristiques des élèves.

III- Les règles d'actions des enseignants de matières techniques et de matières générales sont difficilement différenciables

1) Les règles d'actions ne sont pas directement liées à la perception des enseignants

Comme dit précédemment, il est très difficile de tirer des conclusions sur l'existence de différences ou de similitudes quant à l'opposition des règles d'actions des enseignants de matières techniques et de matières générales.

La première sous hypothèse émise disposait que les règles d'actions découlaient des catégorisations. La recherche menée n'a pas mis en évidence de différences significatives mais plutôt des similitudes.

On constate que quelque soit le type d'enseignant, ce qui est recherché avant tout est la participation de l'ensemble des groupes. A cette fin des stratégies d'interrogations centrées sur un groupe, des sollicitations à outrance sont mises en œuvre

Pour d'autres, on assiste à « l'abandon » de certains groupes, dans le but de favoriser ceux qui ont leur chance à l'examen, soit pour éviter de « perdre du temps ». On assiste donc à une hyper sollicitation soit à l'inverse à une mise à l'écart de certains élèves.

Ces similitudes et différences n'ont par contre aucun lien ni avec le type d'enseignant ni avec les sous-dimensions utilisées lors des regroupements.

Par contre, il en ressort que si les enseignants ne disent pas pratiquer de pédagogie différenciée en terme d'apports de savoirs, ils agissent différemment pour gérer la participation au vue des caractéristiques des groupes et prodiguent le même enseignement à tous.

On peut donc en conclure que le lien catégorisation / règles d'actions est peu présent dans cette étude.

2) L'affectivité ne régit pas les règles d'actions

La seconde sous-hypothèse partait du postulat que les enseignants de matières techniques ont des règles d'actions qui permettent une proximité tandis que les enseignants de matières générales agissent afin de laisser une distance avec les élèves.

Il est aussi difficile de tirer des conclusions que nous pourrions tenir pour vraies dans celle-ci. Les règles d'actions énoncées par les enseignants (quel que soit leur type) ne font que rarement référence à la relation affective qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Ce lien affectif n'a été cité qu'une fois au cours des six entretiens par un enseignant de matière technique soulignant qu'il entretenait des conversations en dehors des cours avec certains groupes alors que d'autres n'étaient pas demandeurs. Ce rapport affectif n'a pas été mentionné dans les autres entretiens. Il nous est donc impossible de confirmer notre hypothèse de départ. Dans cette recherche, l'affectivité n'intervient pas ou peu dans la mise en œuvre des règles d'actions.

IV- Une construction des schèmes complexe

Comme l'ont dit Veyrac et Blanc (2014) « les schèmes rendent compte des buts des enseignants et ainsi mettent à jour leurs préoccupations ».

Cette phrase pourrait caractériser notre recherche puisque les résultats des entretiens permettent de confirmer cette conclusion. Les schèmes identifiés suite à l'analyse des entretiens reposent principalement sur les perceptions qu'ont les enseignants de leurs élèves. Plus clairement, les sous-dimensions utilisées par les enseignants pour catégoriser les élèves se retrouvent dans les registres de schème. Si l'on prend pour exemple le schème « faire face au comportement inadapté », il apparaît indépendamment du type d'enseignant, et c'est le registre de schème le plus fréquent. Au niveau des catégorisations, la sous-dimension comportement apparaît dans six regroupements sur huit. Il apparaît que ce critère est donc privilégié pour percevoir l'élève. Les règles d'actions ne sont pas directement liées à la gestion du comportement des élèves mais les buts poursuivis le laisse transparaître. En reprenant les composantes d'un schème édictées par Vergnaud (2002), on note que notre recherche a des traits communs avec les conclusions faites à l'époque.

« Un schème comprend nécessairement quatre composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure : par exemple lorsqu'un enseignant se trouve face à de nombreux élèves, qui prennent la parole de manière désordonnée
- des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de ces théorèmes-en-acte)
- des possibilités d'inférence. »

Cependant cette étude ne démontre pas vraiment qu'il y a des différences de perception des schèmes entre enseignants de matières techniques et de matières générales.

V- La matière enseignée influence la perception que les enseignants ont de leurs élèves

La question de recherche posée au départ permettait de s'interroger sur l'existence d'une différence de perception entre les enseignants de matières techniques et de matières générales. La réponse aux hypothèses de recherche permet de confirmer que suivant le type d'enseignant : matières générales ou techniques, il apparaît une différence de perception. Cette dissimilitude apparaît au niveau des critères de perception. En effet, les enseignants de matières techniques « jugent » leurs élèves sur des caractéristiques individuelles. Plus simplement, ils regroupent leurs élèves sur des aspects relatifs à au jeune en tant qu'individu et non en tant qu'élève. Ils vont de ce fait formuler des attentes liées à cette logique de catégorisation en disant attendre des élèves « matures », « autonome », « ouverts » ...

A l'inverse, la perception des enseignants de matières générales est liée à la façon dont l'apprenant « joue » son rôle d'élève. La catégorisation des élèves est donc basée sur des critères de comportement en classe, de niveau scolaire et sur l'attitude qu'ils ont face à leur formation. L'élève en tant qu'individu n'est pas au cœur des préoccupations des enseignants de matières générales qui énoncent des attentes liées aux caractéristiques des apprenants.

Il apparaît donc que la matière enseignée influence les préoccupations des enseignants et de ce fait la perception qu'ils ont de leurs élèves.

Par contre, le postulat selon lequel il existe un lien entre la perception des enseignants et leur règles d'actions, de ce fait différenciées entre enseignants de matières techniques et de matières générales est erroné. En effet, les règles d'actions ne sont pas liées aux perceptions et elles ne se différencient pas suivant la matière enseignée.

Mais, comme l'ont déjà montré de précédentes recherches, le lien entre préoccupations / perception / buts est clairement mis en avant par l'identification des schèmes de cette recherche.

Partie 4 : Limites et perspectives de la recherche

I- Limites de la recherche

Plusieurs limites apparaissent dans la recherche. Elles sont de plusieurs ordres, humains, recherche qualitative, limite des effectifs enquêtés, laps de temps imparti etc.

La recherche en sciences de l'éducation, fait fréquemment référence à la méthode scientifique pour guider les processus de recherche à travers une série d'étapes clairement définies : formulation de questions ou d'hypothèses, recueil et analyse des données, interprétation des données et discussion des résultats.

En premier lieu, l'application de la méthode scientifique permet à minima d'appréhender la complexité des individus concernés et de l'environnement dans lequel ils agissent pour décrire le contexte dans lequel les données ont été collectées.

La méthode scientifique repose sur la quantification des observations à travers des instruments de mesure (des épreuves pédagogiques, des tests psychologiques, des questionnaires d'opinion) qui ne fournissent qu'une vue approximative de la réalité qu'ils sont censés mesurer.

Comme leur nom l'indique, les sciences humaines et sociales font intervenir des individus ce qui implique un certain nombre de considérations éthiques par rapport aux sujets impliqués dans une expérience. Ainsi, il est généralement admis que les sujets doivent non seulement être consentants mais qu'ils doivent aussi être informés des buts de l'expérience ce qui, dans certains cas, peut influencer les résultats.

De plus, la connaissance des sujets enquêtés peut se révéler un frein à la libération de parole et à l'exactitude des termes employés, des récits explicités ...

Ensuite, la recherche a été menée sur un petit panel d'enseignants en raison du temps de recherche limité. Il est donc difficile de tirer des conclusions sûres à valeur de vérité scientifique. Pour confirmer celles-ci, il serait nécessaire d'effectuer l'analyse d'un panel plus important d'enseignants.

La connaissance des enseignants et des élèves enquêtés a pu constituer un biais en dépit de notre volonté même si les entretiens ont été menés de manière à éviter toute interaction ou influence de notre part.

Confronter la vision des enseignants à celle des élèves permettrait d'approfondir les hypothèses. La seule entrée enseignant/analyse des éléments n'est pas suffisante pour vérifier réellement ce que l'enseignant fait et tient pour vrai.

Les données recueillies ne permettent pas d'aller loin dans l'infirmité ou la confirmation des sous-hypothèses, ce qui limite la réponse à l'hypothèse 2. Une modification de la trame d'entretien serait nécessaire afin de pouvoir appuyer le questionnement en ce sens.

En outre, le laps de temps court afin de mener cette recherche a limité les effectifs enquêtés. Le peu d'acteurs interrogés ne représente qu'un faible panel d'enseignant qui ne donne pas de valeurs exactes aux conclusions trouvées.

II- Perspectives de la recherche

De nombreux enseignants ayant participé aux entretiens ont pris conscience qu'ils ne s'étaient jamais véritablement questionnés sur la manière dont ils perçoivent leurs élèves. Ils disent ne jamais réfléchir à leurs règles d'actions, qu'ils agissent sur le moment, (à l'instinct?) dans des situations variables. Ce temps de réflexion les a amenés à envisager leur manière d'agir avec chaque groupe en appréhendant forces et faiblesses de chacun des élèves. Ils ont estimé ce moment bénéfique à posteriori, leur permettant d'améliorer leur pratique.

Après les entretiens, les enseignants ont échangé entre eux à propos des différences de perceptions, de leurs attentes. Ils ont ainsi pu découvrir la méthode adoptée par chacun- pour regrouper ses élèves selon des critères qui lui sont propres.

Cette étude a eu comme vertu auprès des enseignants enquêtés mais aussi aux autres,(dont je fais partie) de prendre conscience de ces différences et ainsi d'amener des débats et des confrontations d'idées avec les autres collègues.

De plus, les résultats doivent permettre aux enseignants d'intégrer qu'une prise de recul, qu'une remise en questions de ces pratiques est importante et nécessaire tout au long de sa carrière.

La variabilité et l'hétérogénéité des élèves devraient nous inciter à une réflexion sur nos enseignements. C'est à travers ce type de prise de recul, qu'une remise en question de sa pratique permettrait de prendre en compte les difficultés de chacun

Les enseignants ne trouvent pas toujours le temps de s'occuper des élèves plus faibles, pour gérer ces éléments difficiles, les effectifs et la gestion de classe prenant l'ascendant sur l'accompagnement de tous les élèves. Afin de permettre de confirmer ou d'infirmer la perte de lien, il serait intéressant de poursuivre la recherche en prenant l'entrée élève. Cela revient à vérifier si les élèves se retrouvent dans les même type de groupe (ex : L'élève 6 qui est catégorisé à la fois dans le groupe « Les tontons » par un enseignant et « Les moteurs travailleurs » par un autre et d'aller au-delà de l'étude et de la façon de catégoriser, des attentes et des règles d'action.

Les conversations ont amené un début de réponse quant aux attentes qu'ont les enseignants de leurs élèves, bien que la méthodologie principale ne posait pas clairement cette question. Mais, le recueil secondaire a amené les enseignants à aborder ce concept d'attentes qu'ils ont directement lié à leur manière de catégoriser et d'agir. Il serait donc intéressant de revoir la méthodologie afin d'y intégrer ce concept d'attentes.

Partie 5 : Liens avec la pratique professionnelle

Enseignante depuis quelques années et titulaire d'une licence, je n'avais jamais réalisé de mémoire de recherche. N'ayant pas l'habitude de réaliser cet exercice, j'ai commencé par me demander ce qu'est la recherche, les buts qu'elle poursuit. Cela m'a permis de découvrir les tenants et les aboutissants d'une recherche et plus précisément d'une recherche en sciences de l'éducation. Cet exercice va renforcer (dans mon futur professionnel) l'utilisation que je faisais de la mécanique de recherche à des fins d'informations alors que je ne la pratiquais que sur l'aspect professionnel de mon métier d'enseignante (la recherche documentaire technique est mise en œuvre de façon importante dans la matière technique qu'est la zootechnie). Je n'avais pas forcément le réflexe d'enregistrer mes sources dans un fichier de ressources bibliographiques. Ceci est maintenant intégré puisque toutes les lectures de cette recherche m'ont amené à utiliser un logiciel de centralisation des documents que je réutiliserai dans le cadre de mes recherches techniques.

Je n'aurais auparavant pas pensé à m'appuyer sur les recherches en sciences de l'éducation pour alimenter mes acquis et mon cheminement professionnel d'enseignante. Au niveau des lectures que j'ai pu faire, cette recherche m'a permis de découvrir de nombreuses ressources, des concepts utiles et complémentaires à nos pratiques professionnelles.

Les résultats de cette recherche m'ont aussi amené à me questionner sur ma propre perception des élèves. Effectivement, étant enseignante dans cette classe, j'ai pu comparer mes perceptions à celles de mes collègues. Toutes ces interrogations permettent une remise en question sur les pratiques enseignantes. Il m'est apparu important de prendre en compte tous les élèves en tant qu'individu, de ne pas se laisser happer par la gestion des éléments perturbateurs en délaissant les éléments les plus faibles ou discrets. L'enseignement dans des classes à effectifs élevés n'est pas chose aisée, cette recherche me l'a confirmé.

Enfin, cette recherche a suscité de nombreuses discussions entre les collègues enquêtés. Ces temps de paroles ont fait suite aux entretiens, nous avons pu échanger autour des différentes manières de catégoriser, de percevoir les élèves, mais aussi de ce que chacun met en œuvre dans son enseignement. Ce type d'étude m'a donc permis d'ouvrir une discussion, d'élargir le champ des possibles au sein du corps enseignant. Les débats ont poussé chacun à se livrer, se comprendre. Cela m'a permis de comprendre combien la discussion entre collègue est primordiale pour le travail d'équipe ainsi qu'à la bonne entente. Ce sujet là n'est pas forcément abordé habituellement et ce type de recherche permet une discussion concrète nécessaire.

Personnellement, cette étude m'a permis de me rendre compte que la manière de voir les élèves est directement liée à la perception, aux attentes qu'ont les enseignants de leurs élèves. De ce fait, j'ai pris conscience qu'il n'existe pas de vérité, que chacun perçoit ses élèves de part son vécu, sa vision. Cela m'a permis de comprendre qu'outre le clivage matières techniques / matières générales, il y a derrière tout ça l'enseignant en tant qu'individu.

Conclusion

Cette recherche a permis de comprendre comment la matière enseignée peut avoir des conséquences sur les préoccupations et ainsi les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves. Tandis que les enseignants de matières générales catégorisent leurs élèves à partir de leurs caractéristiques d'élèves, les enseignants de matières techniques appuient leurs perceptions sur des caractéristiques relatives à l'élève en tant qu'individu.

Ce constat a permis de mettre en lumière l'existence d'un lien direct entre le type d'enseignant et les perceptions qu'il peut avoir de ses élèves. Par ailleurs, cela a permis de déceler l'existence d'une relation entre préoccupations et perceptions enseignantes.

Deuxièmement, il a été écarté l'existence d'un lien entre la perception des élèves et de fait la constitution de groupes d'élèves et les règles d'actions que mettent en œuvre les enseignants dans leurs pratiques. Effectivement, aucune corrélation ne peut être démontrée entre ces deux variables.

Enfin, la recherche menée a permis de vérifier et d'appuyer le lien existant entre les préoccupations et les buts des enseignants afin d'identifier les schèmes de ces enseignants.

Ces constats épinglés, il serait intéressant de se questionner sur le bien fondé de la pédagogie différenciée et de l'individualisation définie par Guay, Legault, et Germain (2006) comme « une action d'un ou plusieurs pédagogues qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves, de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées, du programme de formation et de l'environnement d'apprentissage, tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage ».

En effet, malgré une connaissance importante des caractéristiques de leurs élèves, aucun des enseignants n'a énoncé l'individualisation de sa pédagogie si ce n'est en terme de participation.

Références bibliographiques

- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.
- Gagnepain, S. (2014, juin). La perception des catégorisations et normes enseignantes par les élèves. ENFA Toulouse-Auzeville.
- Gréhaigne, J. F., Billard, M., Guillon, R., & Roche, J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, 155-172.
- Gréhaigne, J. F. (1996). Les règles d'action: un support pour les apprentissages. *Revue EPS*, 265, 71-73.
- Jellab, A. (2005). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, 47(4), 502-517.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93(4), 429.
- LE CURÉ, D. C. (1967). ŒUVRES DE MARCEL PAGNOL aux Éditions de Fallois Souvenirs D'ENFANCE La Gloire de mon père. Le Château de ma mère. Le Temps des secrets. Le Temps des amours. *L'EAU DES COLLINES*.
- Leyens, J. P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? : approche psychosociale des théories implicites de la personnalité* (Vol. 119). Editions Mardaga.
- Lipp, A., & Ria, L. (2012). La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale : Analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles. *Activités*, 9(2), 71-87.
- Morine-Dersheimer, G. (1978). How Teachers " See " Their Pupils. *Educational research quarterly*, 3(4), 43-52.
- Páramo, P. (2013). Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 251-262.
- Piaget, J. (1948). La naissance de l'intelligence chez l'enfant.
- Rosenthal, R. A., Jacobson, L., & Péquignot, H. (1971). *Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves [Pygmalion in the classroom]*. Traduit de l'américain par Suzanne Audebert et Yvette Rickards. Préface du Prof. Henri Péquignot. Casterman.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science et motricité*, 46(2), 69-94.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145), 89-119.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France, Grenoble, La Pensée Sauvage*, 177-191.

Veyrac, H., & Blanc, J. (2014). Etude de la catégorisation des élèves par les professeurs. ENFA Toulouse-Auzeville.

ANNEXES :

- **Annexe 1 : Trame d'entretien**
- **Annexe 2 : Récapitulatif des regroupements par enseignant**

Annexe 1 : Trame d'entretien

« Tout d'abord, je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette étude. Comme je vous l'ai expliqué, cette recherche s'insère dans le cadre de mon master MEEF nécessaire à ma titularisation. Celle-ci porte sur la perception que nous, enseignants, avons de nos élèves. Je vous garantis l'anonymat des données qui vous concernent, qui concernent les élèves ainsi que les résultats de cette étude. Afin de ne pas tronquer celle-ci, je vous remercie de ne divulguer aucune information quant au déroulement de notre entretien.

L'étude va porter sur les élèves de la classe de BAC PRO CGEA 2 et vous êtes 6 enseignants à participer à cette recherche.

Pour faciliter l'utilisation des entretiens, je me permets si vous n'y voyez pas d'inconvénient d'enregistrer notre entretien.

Dans un but d'anonymat, il vous est attribué le code E1. »

Enseignant :

Codage : E

Question 1 : Quelle matière enseignez vous ?

Question 2 : Combien d'heures par semaine passez vous avec cette classe?

Question 3 : Avez-vous déjà enseigné dans cette classe ? Si oui depuis combien de temps ?

Question 4 : Pouvez vous rassembler les élèves par groupe ?

Question 5 : Pouvez vous nommer ces groupes ?

Question 6 : Pouvez vous donner les caractéristiques de ces différents groupes ?

Question 7 : Quel est dans chaque groupe l'élève qui selon vous est le plus représentatif ?

Question 8 : Comment tenez vous compte de ces groupes dans votre enseignement ?

« Merci de ne pas divulguer d'informations sur le contenu de l'entretien afin de ne pas fausser les résultats des enseignants qui seront enquêtés par la suite. »

Annexe 2 : Récapitulatif des regroupements par enseignant

✓ Tableau 1 : Enseignant 1

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les dissipés immatures	Un peu dissipés	Comportement dans la classe
	Pas matures, pas murs	Caractéristiques individuelles du jeune
	Pas prêts à intégrer le monde du travail	Avenir
	Pas fait pour professionnellement	Avenir
Les tontons	Quelques bons élèves	Niveau scolaire
	Pas moteurs	Comportement dans la classe
	Pas acteurs de leur formation	Attitude face à la formation
	Ils se laissent vivre, ils subissent	Attitude face à la formation
	Seront professionnels mais en reproduisant ce que font les parents	Avenir
	A l'écoute	Comportement dans la classe
	Ils ont un modèle à la maison, modèle type, typique et qui est le bon modèle	Caractéristiques individuelles du jeune
	Réticents à ce qui est nouveau, à ce qu'ils ne connaissent pas	Caractéristiques individuelles du jeune
	Quand on leur parle de quelque chose qu'ils ne connaissent pas par principe ils sont un peu réfractaires	Caractéristiques individuelles du jeune
	Pas curieux	Caractéristiques individuelles du jeune
Les neutres	Bons fonds	Caractéristiques individuelles du jeune
	Difficultés scolaires	Niveau scolaire
	Assez effacés	Comportement dans la classe
	Dans quelques années, on verra leur visage mais on ne se souviendra pas de leur nom	Caractéristiques individuelles du jeune
	Demandeurs en demi-groupe, sur des petits travaux	Comportement dans la classe
	Difficile de s'affirmer dans un contexte classe entière	Comportement dans la classe
Les entrepreneurs dynamiques	Bons résultats scolaires	Niveau scolaire
	Gros dynamisme dans le bon comme dans le mauvais sens (souvent positif)	Comportement dans la classe Caractéristiques individuelles du jeune
	Moteurs	Comportement dans la classe
	Actifs	Comportement dans la classe
	Qui ont du caractère pas au sens négatif du terme	Caractéristiques individuelles du jeune
	Affirmés	Caractéristiques individuelles du jeune
	Malgré tout assez ouvert	Caractéristiques individuelles du jeune
Le nouvel élève	Pas connu du tout, jamais eu	L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant

✓ **Tableau 2 : Enseignant 2**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les autonomes	Capables de se débrouiller par eux même tant dans le travail personnel, que dans la recherche d'informations, dans la compréhension d'un système d'élevage	Caractéristiques individuelles du jeune Attitude face à la formation
	Comprennent les choix des autres	Caractéristiques individuelles du jeune Aspect intellectuel Relations interpersonnelles
	Capables d'analyser par eux même les systèmes d'élevages voir ce qui marche ce qui ne marche pas et d'apporter une critique fondée	Caractéristiques individuelles du jeune Aspect intellectuel
	Pas forcément les meilleurs élèves scolairement même si, en majorité, ils sont là les bons élèves, il y en a d'autres qui ne sont pas bons élèves en terme de résultats même s'ils sont autonomes dans le travail	Niveau scolaire
En voie de devenir autonome	Cadrés scolairement obligatoirement	Caractéristiques individuelles de l'élève Caractéristiques individuelles du jeune Aspect intellectuel
Les chronophages	Malgré le cadre pas du tout autonome dans le travail	Caractéristiques individuelles de l'élève Aspect intellectuel Attitude face à la formation
	Fonctionnent énormément à l'affectif pour certains	Caractéristiques individuelles du jeune
	D'autres fonctionnent par la motivation du moment	Caractéristiques individuelles du jeune
	Double difficulté autonomie et travail scolaire	Caractéristiques individuelles de l'élève Aspect intellectuel Attitude face à la formation

 ✓ **Tableau 3 : Enseignant 3 regroupement 1**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Fort potentiel en maths sur lesquels je peux m'appuyer	Bon niveau en maths à leur arrivée	Niveau scolaire
	Mauvaise image des maths	Caractéristiques individuelles de l'élève
	Beaucoup de progrès	Evolution
	Ont repris confiance	Evolution
Elèves en difficultés et difficile de les faire progresser	Plus de mal avec eux	L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant
Elèves qui ont repris confiance et énormément progressés	Les maths s'est pas notre truc on y arrive pas et aujourd'hui plus de 15 de moyenne	Attitude face à la formation Niveau scolaire
	Sérieux	Attitude face à la formation
Redoublant ne reprenant pas la matière à l'examen	Beaucoup de progrès	Evolution Niveau scolaire
	Ne reprennent pas les maths même s'ils suivent les cours	Caractéristiques individuelles de l'élève
Enorme progrès mais grosse dyslexie	Grosse progression mais difficultés liées à la dyslexie plus qu'au maths	Evolution Niveau scolaire Caractéristiques individuelles de l'élève
Nouvel élève	Très peu connu	L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant

✓ **Tableau 4 : Enseignant 3 regroupement 2**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les moteurs travailleurs	Travaillent bien	Attitude face à la formation
	Font le travail demandé même dans de mauvaises conditions (vendredi fin d'après midi)	Attitude face à la formation
	Peuvent être interrogés, ils répondent tous	Comportement dans la classe
	Anticipent le travail	Attitude face à la formation
	Avec eux ce n'est que du bonheur	L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant
Les très sollicités	Des difficultés	Niveau scolaire
	Travaillent peu	Attitude face à la formation
	Peuvent s'en tirer	Avenir
Elèves faibles et peu travailleurs	Lacunes très élevées dès le départ	Niveau scolaire
	Pas ou peu de travail	Attitude face à la formation
	Ils trichent	Comportement dans la classe
	Très difficile de les faire avancer	Evolution
	Ne reconnaissent pas le fait qu'ils trichent	Caractéristiques individuelles du jeune
Essaye de suivre mais ne reprend pas la matière à l'examen	Plus de mal, il fait son boulot mais pas plus	Attitude face à la formation Niveau scolaire

✓ **Tableau 5 : Enseignant 4 regroupement 1**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les bons élèves	Participatifs	Comportement dans la classe
	Des connaissances	Niveau scolaire
	Pertinents	Caractéristiques individuelles du jeune
	Intelligents	Caractéristiques individuelles du jeune
Les intermédiaires bons/moyens	Bonne volonté	Comportement dans la classe
	Font des efforts	Comportement dans la classe
	Bonne participation orale mais des difficultés pour la restitution écrite	Comportement dans la classe Niveau scolaire
Les moyens	Des difficultés	Niveau scolaire
	Elèves effacés	Comportement dans la classe
	Non participatifs	Comportement dans la classe
Le groupe en difficulté	Peu de participation	Comportement dans la classe
	Grosses grosses difficultés	Niveau scolaire
	Niveau en dessous des moyens	Niveau scolaire
	Difficultés écrites	Niveau scolaire

✓ **Tableau 6 : Enseignant 4 regroupement 2**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les pertinents	Qui disent de bonnes choses	Comportement dans la classe
	Qui font avancer le cours	Comportement dans la classe
	Participatifs	Comportement dans la classe
	Quelques élèves en difficultés mais ont des choses intéressantes à dire	Comportement dans la classe Niveau scolaire
Les autres	Effacés	Comportement dans la classe
	Qui ne font pas avancer le cours	Comportement dans la classe
	Qui ne participent pas, se taisent	Comportement dans la classe
	Qui s'amuse	Comportement dans la classe
	Qui ne montrent pas qu'ils écoutent	Comportement dans la classe

✓ **Tableau 7 : Enseignant 5**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les très bons	Bon niveau à leur arrivée en 3 ^{ème}	Niveau scolaire
	Bons résultats	Niveau scolaire
	Du niveau et du travail	Niveau scolaire Attitude face à la formation
	Auraient pu faire une 2 nd e générale	Niveau scolaire
	Discipline, à l'aise	Comportement dans la classe Relations interpersonnelles
Les très bon malléables	Identique aux très bons mais qui sont faciles à convaincre, à orienter	Caractéristiques individuelles du jeune Niveau scolaire Attitude face à la formation Comportement dans la classe Relations interpersonnelles
Niveau moyen	Niveau moyen	Niveau scolaire
	Travail hétérogène	Attitude face à la formation
	Bons BAC PRO	Niveau scolaire
Niveau moyen malléables	Identique aux moyens mais qui sont faciles à convaincre, à orienter	Caractéristiques individuelles du jeune Niveau scolaire Attitude face à la formation Comportement dans la classe Relations interpersonnelles
Des difficultés mais qui travaillent	Niveau plus faible	Niveau scolaire
	Sérieux	Attitude face à la formation
	Qui travaillent	Attitude face à la formation
	Qui s'accrochent	Attitude face à la formation
	Ne posent pas de problème	Comportement dans la classe
	Bons BAC PRO qui s'accrochent	Niveau scolaire Attitude face à la formation
En difficulté sans travail	Niveau identique au précédent	Niveau scolaire
	Ne travaillent pas	Attitude face à la formation
	Se laissent vivre	Attitude face à la formation
	Qui s'accrochent	Attitude face à la formation
	Suiveurs	Relations interpersonnelles
	Influçables	Caractéristiques individuelles du jeune
Niveau faible	Niveau faible	Niveau scolaire
	Qui s'accrochent	Attitude face à la formation
	Qui travaillent un peu	Attitude face à la formation
Niveau faible et amusement	Niveau faible	Niveau scolaire
	Qui s'amusement	Comportement dans la classe
	Perturbateurs	Comportement dans la classe L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant

✓ **Tableau 8 : Enseignant 6**

Groupes	Caractéristiques tirées des verbatim	Sous-dimensions
Les scolaires	Motivés	Attitude face à la formation
	Scolaires	Attitude face à la formation
	Sans problèmes de discipline	Comportement dans la classe
	Bon profil de terminale	Niveau scolaire
	Motivés ayant envie d'avoir leur BAC	Attitude face à la formation
Les matures	Elèves matures	Caractéristiques individuelles du jeune
Les isolés	Motivés	Attitude face à la formation
	Isolés	Relations interpersonnelles
	Redoublants	Caractéristiques individuelles de l'élève
Les provocateurs	Bons élèves	Niveau scolaire
	Comportement souvent inadapté voire déplacé	Comportement dans la classe L'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant
	Pas intéressés	Attitude face à la formation
Les pas motivés	Difficultés	Niveau scolaire
	Pas motivés	Attitude face à la formation
	Comportement pas toujours adapté	Comportement dans la classe
L'étrange	Asocial	Caractéristiques individuelles du jeune
	Etrange	Caractéristiques individuelles du jeune
	Difficile à cerner	Caractéristiques individuelles du jeune
L'électron libre	Fait sa vie	Relations interpersonnelles
Le pertinent	Bon élève	Niveau scolaire
	Des difficultés	Niveau scolaire
	Ayant du mal à se positionner dans la classe	Relations interpersonnelles

Influence de la matière enseignée sur la perception des élèves par les enseignants

Auteur : Emeline LAFON-JOTTE

Directeur de mémoire : Julie BLANC

Année : 2016

Nombre de page : 49

Résumé :

La recherche a mis en évidence l'existence de différences de préoccupations entre les enseignants de matières générales et de matières techniques.

L'étude suivante rend compte de l'influence de la matière enseignée sur la perception que les enseignants ont de leurs élèves.

Des entretiens ont été réalisés auprès de six enseignants, trois de chaque type et l'étude portait sur une classe de terminale BAC PRO CGEA.

Il apparaît que les enseignants de matières techniques regroupent leurs élèves à partir des caractéristiques de l'élève en tant qu'individu tandis que les enseignants de matières générales catégorisent les élèves à partir de leurs caractéristiques d'élèves.

Une information secondaire à l'entretien a été mis en avant, elle est relative au lien qui existe entre catégorisation et attentes des enseignants.

Par ailleurs, il a été écarté la relation entre la matière enseignée et la différenciation des règles d'actions.

Mots clés : préoccupations, perceptions, catégorisations, attentes, règles d'actions, schèmes, enseignants de matières techniques, enseignants de matières générales, matière enseignée

Summary :

Research has highlighted the existence of different preoccupations between general and technical teachers.

The following study charts the influence of the subject taught on the perception which teachers have of their pupils.

Six teachers were interviewed, three from each type, and the study focussed on a final year class in BAC PRO CGEA.

It appears that technical teachers group their pupils together by the characteristics of the pupil as an individual, while general teachers categorise their pupils by the characteristics of the pupil as a pupil.

A secondary piece of information from the interviews was put forward, relative to the link which exists between teachers' categorisations and expectations.

Moreover, the relationship between the subject taught and how teachers respond to classroom situations has been ruled out.

Key words : concerns, perceptions, categorisations, expectation , teachers' response to classroom situations, technical teachers, general teachers, subject taught.