



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

Mémoire

La perception des jeunes par les adultes
*Est-elle commune chez les enseignants de matières
professionnelles et de matières générales ?*

POIRIER Yvan

Ecole Nationale de Formation Agronomique



Jury :

Julie BLANC, ENFA : Co-directeur de mémoire

Hélène VEYRAC, ENFA : Co-directeur de mémoire

Olivier BORIES, Maître de conférences, Ecole Nationale de Formation Agronomique : Examinateur

Stephen GAGNEPAIN, Doctorant en Sciences de l'Education, Université Toulouse Jean Jaurès : Examinateur

Soutenance le **29 Mars 2016**

La perception des jeunes par les adultes :

Est-elle commune chez les enseignants de matières professionnelles et de matières générales ?

Auteur : Yvan POIRIER

Directeurs de mémoire :

Julie BLANC

Hélène VEYRAC

Année : 2016

Nombre de pages : 42

Résumé :

Nous nous sommes intéressés au processus de catégorisation des élèves par les enseignants en nous appuyant sur des concepts empruntés aux sciences de l'éducation, comme le métier d'élève ou encore le jugement scolaire, mais aussi au courant de la didactique professionnelle (règles d'action, schèmes).

L'étude a été conduite dans un lycée professionnel agricole, au mois de novembre 2015, avant le premier conseil de classe. Par une méthode originale de regroupement d'élèves, nous avons interrogé 9 enseignants de différentes matières (générales et professionnelles) concernant leur perception des élèves d'une classe de seconde professionnelle. Cette méthode de regroupement consiste en premier lieu par une tâche de classement des élèves à l'aide d'un trombinoscope, puis elle se poursuit par une tâche de production de propriétés, et ceci sous la forme d'un entretien de type compréhensif.

Ainsi, cela nous a amené à nous demander : Comment les enseignants catégorisent-ils les élèves ? Comment les enseignants prennent-ils en compte cette catégorisation dans leurs pratiques ?

Cette étude s'attache à démontrer les effets de la forme scolaire, de l'expérience de l'enseignant et de la discipline enseignée, sur la perception des élèves par les enseignants.

Nous avons mis en évidence, toutes disciplines confondues, le fait que les enseignants qualifient et perçoivent les élèves par le prisme du métier d'élève. Cependant, il existe quelques nuances dans la perception des enseignants selon leur ancienneté et le contexte dans lequel ils enseignent (dans l'espace de la classe, ou en dehors).

Ce travail s'ouvre sur des perspectives d'une possible réinvention d'une forme scolaire plus adaptée aux élèves, afin de contribuer à la réussite scolaire d'élèves en difficultés au sein de l'institution scolaire.

Mots clés : catégorisation, forme scolaire, forme professionnelle, jugement scolaire, connaissance des élèves, lycée professionnel agricole, caractéristiques des élèves, métier d'élève.

Summary :

We are interested in the process of categorization of the pupils made by teachers leaning on concepts borrowed from education sciences, as pupil's job or school judgment, but also in link with professional didactics (rules of action, schemas).

The study was driven in an agricultural professional high school, in November 2015, before the first staff meeting. By an original method of pupils grouping, we questioned 9 teachers of different subjects (general and professional), concerning their perception of the pupils of a 2de professional. This method of grouping consists, first of all, by a task of classification of the pupils with the help of a group photo, then pursued with a task of properties production, and all this in the form of an interview of comprehensive type. Thus, that brings us to ask us the following question: How do the teachers categorize pupils? How can the teachers use this categorization in their practices?

This study tries to demonstrate the effects of the school shape, the experience of the teacher and the taught subject, on the perception of the pupils by the teachers.

We highlighted, across all domains, that teachers qualify and perceive the pupils by the prism of pupil's job. However, there are some nuances in the perception of the teachers according to their age and the context in which they are teaching (in the class space, or outside).

This work opens on perspectives of a possible reinvention of a school shape more adapted to the pupils in order to contribute to the success of students in difficulties with the school institution.

Key words : categorization, school shape, professional shape, perception of the teachers, school judgment, pupils knowledge, agricultural professional high school, pupils characteristics, pupil's job.

Remerciements

Je tiens à remercier nos guides et formateurs de l'ENFA dans la mise en place de cette étude et de ce mémoire : Julie Blanc et Hélène Veyrac.

Leurs disponibilités et précieux conseils m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Je tiens aussi à remercier mes neuf collègues nordistes qui ont participé à cette enquête, pour leur disponibilité, leur volontariat, leur curiosité et leur discrétion. De plus, je les remercie pour ces discussions si riches d'enseignements sur la thématique à laquelle je me suis attaché.

Pour finir, je tiens à remercier mon entourage pour leur patience ainsi que pour leur soutien.

Merci aussi à Gigi, Elise, Marie, Mike, Dada, Fromage, Nil et la Jeannette, aux SV, à mes camarades de séminaire et d'ENFA.

SOMMAIRE

CONTEXTE INTRODUCTIF A LA RECHERCHE.....p.1

« Les pourquoi » de cette étude, ont pour origine mon expérience professionnelle et mon besoin de comprendre.

I) CADRE THEORIQUE.....p. 2-10

1) Forme scolaire et forme professionnelle.....p.2-3

2) Critères de classement, de jugement et de catégorisation des élèves.....p.3-6

Comment définit-on le terme de catégorisation ?p.3

Comment et sur quels critères les enseignants via leurs connaissances des élèves les classent-ils ?.....p.4-5

L'influence de l'ancienneté des enseignants et de la durée d'interaction avec les élèves.....p.5-6

3) Catégorisation des élèves en difficultés, élèves en réussite.....p. 6-7

4) Le métier d'élève et les attentes des enseignants.....p.7-8

5) Comment les enseignants utilisent-ils leur connaissance des élèves pour agir ?.....p.8-10

Image cognitive et image opérative, règles d'action et schèmes.....p. 8-10

II) PROBLEMATIQUE.....p.11

« Le pourquoi » de cette étude.

III) METHODOLOGIE.....p.12-18

1) Choix de la méthodologie.....p.12

2) L'échantillon.....p.13-15

3) Déroulement de l'enquête et recueil des données.....p.15-18

3.1) Autorisations préalables et prise de rendez vous.....p.15

3.2) Conditions spatio-temporelles des entretiens.....p.16

3.3) Cheminement de l'entretien.....p.16-17

3.4) Points de vigilance.....p.17-18

IV) PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....p.19-32

1) Les catégories mises en évidence par les enseignants.....p.19-20

2) Les dimensions mobilisées dans la catégorisationp.21-28

2.1) Analyse dimensionnelle des caractéristiques des catégories.....p.21-23

2.2) Analyse des résultats liés à la fréquence des sous-dimensions concernant les matières générales (MG).....p.24

2.3) Analyse des résultats liés à la fréquence des sous-dimensions concernant les matières professionnelles (MT).....p.25

2.4) Analyse des résultats liés à la fréquence des dimensions concernant les matières professionnelles (MT).....	p.26
2.5) Analyse des résultats liés à la fréquence des dimensions concernant les matières générales (MG).....	p.27
2.6) Comparaison des sous-dimensions en jeu dans les MG et les MT.....	p.27-28
3) Analyse de la relation entre le temps passé avec la classe, les sous-dimensions et dimensions mobilisées dans le discours de catégorisation des enseignants.....	p.28-29
4) Analyse de l'effet de l'ancienneté et de l'âge des enseignants sur la catégorisation.....	p. 29-30
5) Les règles d'action et schèmes en jeu dans le discours des enseignants.....	p.31-32
V) DISCUSSION.....	p. 33-37
1) <u>La perception et la catégorisation des enseignants de MT et de MG ne sont pas si différentes.....</u>	p.33
2) <u>Un critère incontournable et émergent dans la catégorisation : la Motivation.....</u>	p.34
3) <u>La forme scolaire semble avoir un effet sur la perception des élèves.....</u>	p.34
4) <u>Les jeunes enseignants attachent plus d'importance à la motivation contrairement aux enseignants les plus expérimentés.....</u>	p.35
5) <u>Des règles d'action et schèmes nuancés dans les pratiques enseignantes.....</u>	p.35-36
Les limites de l'étude.....	p. 36-37
VI) PERSPECTIVES.....	p. 38
1) Perspectives de l'étude.....	p. 38-40
2) Perspectives d'exploitation professionnelle.....	p. 40
CONCLUSION.....	p. 41-42
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXES	

CONTEXTE INTRODUCTIF A LA RECHERCHE

L'enseignement agricole a la particularité d'inclure par ses voies de formation, une dominante professionnelle. Enseignant d'une matière professionnelle en lycée professionnel agricole, je suis confronté chaque jour à un public que l'on considère majoritairement en difficulté, ou qui présente un vécu négatif et un désamour ancré de l'école. Ainsi les équipes pédagogiques des lycées professionnels accueillent des enseignants aux horizons variés, tant du point de vue de leur histoire et de leur vécu, que de leur regard sur les élèves.

Les « pourquoi » de cette étude ont pour origine mon expérience professionnelle et mon besoin de comprendre.

De toute évidence, il y a bien un endroit où j'ai pu observer des différences de point de vue sur les élèves : il s'agit des conseils de classe, lors desquels chacun émet un avis, confronte sa perception des élèves et où quelques discussions, parfois passionnées, ont lieu. Un exemple marquant, lors de ma première année d'enseignement, me revient en tête : un enseignant en français s'adresse à sa collègue en techniques commerciales : « Il ne suffit pas de sourire pour avoir son bac pro... ». S'en est suivi un débat houleux au nez des parents d'élèves et des élèves. Ceci m'a amené à vouloir comprendre en quoi ce type d'assertion pouvait être révélateur d'une tension réelle, d'une différence de perceptions ou d'un rapport dominant/dominé entre des enseignants de matières techniques d'un côté, et des enseignants de matières générales de l'autre, faisant pourtant partie d'une même équipe pédagogique.

En effet, on pourrait intuitivement que les enseignants de matières générales ont tendance à voir « l'élève assis », c'est-à-dire dans une forme scolaire basique, en classe, contrairement aux enseignants techniques qui seraient plus à mi-chemin entre la forme professionnelle et la forme scolaire, et ceci dans un contexte écologique hors classe. Nous reviendrons sur ces concepts de forme scolaire et professionnelle par la suite au niveau de notre cadre théorique.

Par conséquent, il m'a semblé pertinent de m'intéresser et de m'intégrer au séminaire de recherche ayant pour thématique « La perception des jeunes par les adultes », ceci afin de mieux comprendre quelles sont les informations se présentant comme des pivots dans le regard des adultes enseignants et qui fondent leur jugement sur les jeunes, c'est-à-dire les élèves. En quoi ces perceptions peuvent-elles être différentes d'un enseignant à l'autre ?

Notre recherche s'articulera donc en six parties principales. Tout d'abord, la première partie exposera le cadre théorique de l'objet de recherche. Puis, la seconde partie rendra compte de la problématique et des hypothèses. Ensuite, nous présenterons la méthodologie employée et l'analyse des résultats. Viendra par la suite le temps de la discussion de nos résultats. Enfin, nous ouvrirons cette étude sur les perspectives mises en exergue par ce travail.

I) CADRE THEORIQUE

L'étude de la perception des élèves par les enseignants n'en est pas à ses débuts et présente des approches théoriques assez diverses. Le champ de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la psychologie scolaire s'y sont intéressés de façon expérimentale ou dans un contexte écologique, c'est-à-dire en conditions réelles de classe.

Par la présente partie, nous exposerons les concepts liés à l'objet de cette étude.

1) Forme scolaire et forme professionnelle

L'élève en lycée professionnel agricole reçoit un mélange de savoirs à la fois d'ordre général : (français, mathématiques, histoire...), mais aussi d'ordre technique avec ses situations pratiques souvent hors classe : l'agroéquipement, l'agronomie, l'horticulture, la pratique professionnelle sur l'exploitation du lycée...

À la lumière des travaux de Jellab de 2001, il existe une distinction entre forme scolaire et forme professionnelle. Ainsi, la forme scolaire est définie par des contenus relatifs à des savoirs décontextualisés, et impersonnels représentatifs de l'école pour les élèves. À l'inverse, la forme professionnelle propose des contenus contextualisés dans l'apprentissage d'un métier, à travers des pratiques de terrain au sein de l'institution scolaire même.

Remarquons cependant que les matières techniques présentent pourtant une configuration scolaire (savoirs théoriques présentés en classe, évaluations en classe).

« Les savoirs enseignés en LP (Lycée Professionnel) sont formellement distingués par les termes génériques d'« enseignement général » (ou théorique décontextualisé) et d'« enseignement professionnel » (ou technologique en tant que préparation, accompagnement ou explicitation de situations « pratiques ») » (Jellab, 2001).

Nous pouvons alors distinguer par leur forme et leur intitulé, au sein des lycées professionnels agricoles, les Matières Générales (MG) et les Matières Techniques (MT) ou professionnelles.

À la lumière des travaux de Mayer et Marland (1997), la connaissance des élèves serait variable en fonction de la situation du groupe classe : demi-groupes, travaux pratiques, activité sportive... Ceci va m'amener dans cette recherche à comparer les perceptions d'enseignants dont la situation pédagogique va différer selon qu'elle soit réalisée dans la situation classe ou hors classe (sur l'exploitation du lycée, en atelier...), et au sein de laquelle la proximité enseignant/élève est variable.

En effet, comme le mentionnent Veyrac et Blanc (2014) :

La forme scolaire semble ainsi déterminante dans la perception des élèves, comme si les enseignants qui voient les élèves plutôt en posture assise étaient très préoccupés par leur participation, alors que les enseignants qui voient les élèves dans des configurations d'enseignement impliquant davantage le corps (déplacement de l'élève, la manipulation en Travaux Pratiques...) utilisaient d'autres prismes perceptifs que celui de la participation. En effet, nous verrons dans ce travail s'il existe d'autres prismes perceptifs possibles.

« Le poids de cette dimension scolaire de la formation pourrait être décisif pour la «motivation» de certains élèves, surtout ceux qui viennent dans la voie professionnelle parce qu'ils en ont assez de la forme scolaire. » (Métral, 2013).

Métral met ainsi en évidence le lien entre la motivation des élèves et la forme scolaire proposée, au regard des différentes disciplines.

Ainsi, les prismes perceptifs des enseignants envers les élèves seraient influencés par la forme scolaire, mais également par le type d'activité (classe/hors classe). La forme scolaire jouerait donc sur la perception des enseignants. On pourra alors se demander si la discipline va influencer le jugement de l'enseignant, et aussi s'il existe une différence entre le regard des enseignants en matières techniques et celui des enseignants en matières générales.

2) Critères de classement, de jugement et de catégorisation des élèves

Comment définit-on le terme de catégorisation ?

La catégorisation est un mécanisme commun à l'Humanité et cela depuis ses origines, c'est « une des fonctions de base des êtres vivants » (Mervis & Rosch, 1981). Cependant catégoriser est un mécanisme complexe demandant des descripteurs, des critères et donc des profils types liés à une norme.

D'après la littérature, catégoriser serait l'action mentale continue et sommative qui va permettre le regroupement d'objets différents principalement selon ce que l'on a perçu, ce que l'on a fait et ce que l'on a dit. Catégoriser c'est donc classer des objets qui ont en commun des propriétés (Veyrac & Blanc, 2014). Pourquoi catégoriser ? Il apparaît que cela nous soulagerait du point de vue cognitif et nous permettrait d' « avoir des raccourcis » pour agir sur notre environnement et donc dans la prise de décision.

Comprendre comment les enseignants vont classer les élèves va nous permettre de comparer leur mode de classement et éventuellement de trouver des points de convergence.

Comment et sur quels critères les enseignants, via leur connaissance des élèves, les classent-ils ?

En regardant certains travaux de recherche, il semblerait que les enseignants regroupent les élèves selon leurs similitudes et des critères marqués par une forte idiosyncrasie (Borko & Caldwell, 1982).

Les recherches en sciences de l'éducation s'intéressant aux informations prises en compte pour l'élaboration du jugement des élèves par les enseignants, montrent qu'elles seraient soit d'origine scolaire, soit liées à des paramètres autres. Ces informations seraient reliées à la motivation, aux comportements inter-pairs, au genre, ou à l'attractivité physique comme le soulignent les travaux de Bressoux et Pansu (2003).

Cependant, des travaux comme ceux de Morine-Dersheimer (1979) soulignent et mettent en évidence des indicateurs plus nombreux liés à la catégorisation des élèves comme les relations et les interactions sociales inter-pairs, le comportement, le niveau scolaire et la participation. Selon ces travaux réalisés sur des enseignants de primaire, il semblerait que la dimension la plus mobilisée en début d'année soit celle des caractéristiques du jeune (caractère, personnalité, origine sociale).

Rajoutons à ces critères, celui mis en avant par Bressoux (2002) qui est l'origine sociale, et ceux de Borko et Caldwell (1982) : la confiance en soi et l'autonomie. Ces critères montrent que la valeur ou performance scolaire ne se restreignent pas aux performances académiques et qu'elles se basent aussi sur des éléments qui dépassent le cadre scolaire.

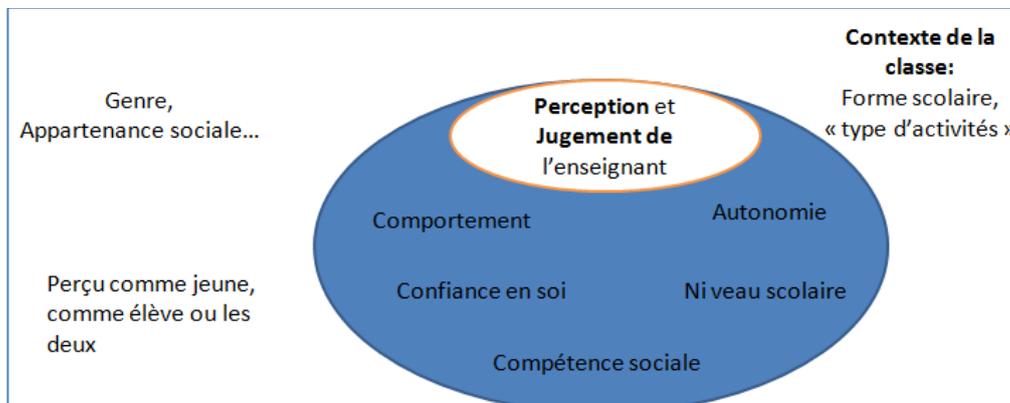
Le jugement n'est pas le simple reflet de la réalité, c'est une construction, un prélèvement d'informations et donc une reconstruction cognitive ayant pour conséquence l'attribution d'une valeur à l'élève.

La perception de l'enseignant vis-à-vis du comportement des élèves en classe, s'avérerait être un médiateur du jugement. Par conséquent, le jugement serait meilleur quand le comportement serait bon d'après l'enseignant (Bressoux & Pansu, 2003).

Les jugements des enseignants ne seraient donc pas influencés par les seules performances des élèves. La performance scolaire ne serait pas un des critères dominants dans le jugement des enseignants (Bressoux & Pansu, 2003).

Ainsi, les enseignants ont tendance à sous-estimer les performances des enfants d'ouvriers, d'une catégorie sociale « défavorisée ». De plus, les enseignants auraient tendance à pénaliser les élèves en retard scolaire dont un des marqueurs est le redoublement. Le respect des normes sociales et le comportement vont affecter le jugement et donc la valeur scolaire de l'enseignant.

La perception des enseignants se réalise dans le contexte de la classe, en comparant les élèves de la même classe. Par conséquent, être élève dans une classe de niveau élevé va entraîner un jugement plus sévère de la part de l'enseignant.



Critères pris en compte dans le jugement scolaire

(Adapté de Bressoux & Pansu 2003).

Kagan et Tippings (1991) mettent en avant des différences de classement dans les connaissances des élèves en fonction de la matière, des pratiques et croyances des enseignants, de la taille de la classe et du nombre de classes attribuées à l'enseignant.

La perception et les croyances individuelles des enseignants rejoignent partiellement à complètement les connaissances communes de l'équipe éducative (Verloop *et al.*, 2001) et donc les connaissances à propos des élèves. Ceci pourrait expliquer les différentes perceptions des enseignants.

La connaissance des élèves conduit à une différenciation pouvant avoir des biais comme des stéréotypes éventuels (genre ou autre) ou même l'histoire de l'enseignant (expérience professionnelle et personnelle).

L'influence de l'ancienneté des enseignants et de la durée d'interaction avec les élèves

À la lumière des travaux de Kagan et Tippins (1991) l'ancienneté, et donc l'expérience professionnelle des enseignants les amèneraient à décrire davantage de caractéristiques des élèves que leurs pairs ayant moins d'expérience. De même, les enseignants les plus en contact avec les apprenants seraient plus à même de caractériser ces derniers.

Toujours concernant l'ancienneté, les enseignants expérimentés seraient davantage sensibles, selon Griffey et Housner (1991), aux signaux positifs contrairement aux nouveaux enseignants qui se focaliseraient plus sur les signaux négatifs.

Dans un système institutionnalisé comme l'école, la norme est de rigueur et les représentations ou perceptions des enseignants sur le « bon élève » et le « mauvais élève » participent à définir cette dichotomie. Par conséquent, selon l'histoire de l'enseignant et les exigences de sa discipline, les conceptions sont d'autant plus variées et renforcées, d'où la naissance de stéréotype de l'élève en difficulté scolaire.

3) Catégorisation des élèves en difficultés, élèves en réussite

L'aspect dichotomique et tranché en catégories scindées (élèves en difficultés/élèves en réussite scolaire) est à l'image de la machinerie du système éducatif où classement et sélection des individus sont monnaie courante (Trottier, 1983).

Selon Desombre *et al.* (2010) qui ont essayé de définir les traits associés à l'élève en difficulté scolaire, ce qui caractérise l'élève en difficulté scolaire de façon prépondérante est lié à son comportement ou à ses problèmes d'apprentissage, plutôt qu'à son environnement scolaire et social.

Chacun peut spontanément donner une conception du « bon élève » et du « mauvais élève », raccourci de « élève en réussite » et de « élève en difficulté scolaire ». Cette représentation sociale ne se cantonne pas aux facilités ou aux difficultés d'apprentissage, elle fait également référence à des caractéristiques de personnalité, à des styles relationnels, à des comportements, etc. (Desombre *et al.*, 2010, Para 1).

Dubet et Martucelli (1996) ont demandé à des enseignants en CM1-CM2, par un jeu d'associations, de définir et de distinguer « bon élève » et « mauvais élève ». Le bon élève est : persévérant, travailleur, attentif, tandis que le mauvais élève est qualifié de : nul, paresseux, méchant, voleur.

Dans la même veine, d'après Brophy et Evertson (1981), les caractéristiques du bon élève sont celles qui suivent : motivé, coopératif avec ses pairs, intelligent, créatif, tenace, performant, mature, soigneux et calme. Tandis que le « mauvais » aurait les caractéristiques opposées liées au comportement: négligeant, agité, non stable, pas mature, peu performant, peu créatif. Ces catégories et qualificatifs dans la perception des élèves par les enseignants mettent en relief deux dimensions majeures : celle du comportement (bonne/mauvaise conduite) et celle de la dimension sociale (inter-pairs).

De plus, l'enseignant s'investit dans une relation avec un élève en considérant un certain nombre de facteurs liés aux habiletés de l'élève (cognition, capacités...), à ses comportements en classe et à la qualité des relations inter-pairs (Davis, 2006).

Quant à Kagan et Tippins (1991) ils relèvent que les enseignants du secondaire seraient plus focalisés sur ces dimensions : niveau scolaire et comportement en classe.

D'autres facteurs sont mis en avant, d'après Roiné (2015) : les élèves en difficulté seraient une catégorie d'élèves aux causalités internes liées au type cognitif et conatif : ils « refusent d'apprendre », ils « manquent d'investissement » et « se lassent vite », ils « manquent d'autonomie » et « cherchent à attirer, voire à confisquer l'attention », ils « manquent de clarté cognitive » et sont « incapables de faire des inférences interprétatives », ils sont atteints d'un « gel de la signification », d'un « retard de structuration des outils de pensée » et « leurs processus cognitifs sont perturbés. ».

D'autre part, des études récentes démontrent que les élèves catégorisés comme élèves en difficulté présenteraient une sensibilité plus prégnante aux attentes des enseignants (Croizet & Claire, 2003).

En effet, les attentes des enseignants seraient donc liées au comportement de l'élève, mais aussi à sa participation, à sa motivation ou encore à sa performance scolaire.

La thèse de la reproduction de Bourdieu (1979) donne une grande importance à l'origine socio-familiale des élèves et au rapport à la culture scolaire. La réussite dépendrait du contexte social mais dépendrait aussi de l'enseignant, comme l'a démontré Bressoux (2002) avec l'effet maître par l'exposition de l'élève aux apprentissages.

S'ajoute à cela la croyance de l'enseignant en la réussite (ou en l'échec) de l'élève. Ce processus bien étudié se base sur la théorie de l'effet Pygmalion ou aussi nommé prophétie auto réalisatrice (Rosenthal & Jacobson, 1971). Il met en avant la relation suggestive entre les attentes, mais aussi les actions de l'enseignant, et la réalisation de ces attentes par l'élève.

Les enseignants vont distinguer les élèves en difficultés des élèves en réussite scolaire. Mais quelle référence l'enseignant utilise-t-il pour catégoriser ses élèves ?

4) Le métier d'élève et les attentes des enseignants

Parmi les critères concernant la connaissance des élèves, il semblait pertinent de rattacher au métier d'élève toutes les caractéristiques liées aux attentes de l'enseignant.

La définition du métier d'élève selon Perrenoud (1994) semble intéressante dans le cadre de notre étude :

Le métier d'élève, idéalisé par les adultes, consisterait à apprendre sans relâche, à ne jamais abandonner, à poser des questions lorsqu'on ne comprend pas, à travailler à ciel ouvert, à s'organiser, à se concentrer, à se mobiliser, à se dépêcher, à être à l'heure, à prendre les consignes au sérieux, à se munir de ses affaires, à se reposer pour être disponible, à " ne pas avoir la tête ailleurs ", bref à s'investir de manière constante, constructive, efficace et joyeuse dans le travail scolaire et l'assimilation des savoirs, sans réserve, sans ruse, sans sourde résistance ni contestation ouverte.

Les travaux de Marcoux et Crahay (2008) montrent que les enseignants évoquant les élèves ou leurs familles, présentent un jugement normatif. Ainsi, l'activité de l'élève serait apparentée à un métier, celui du métier d'élève.

Ainsi, dans notre étude, nous pouvons prévoir de retrouver des caractéristiques comme celles que nous avons énoncées, dans le sens du métier d'élève : concentré, à l'heure, travailleur, rapide, attentif au cours... À l'inverse, il est probable de retrouver des élèves antinomiques dans leurs actions ou dans leur « paraître », vis-à-vis du métier d'élève.

5) Comment les enseignants utilisent-ils leur connaissance des élèves pour agir ?

Les enseignants, pour éviter la saturation cognitive, ont tendance à globaliser et à structurer la connaissance des élèves non pas de façon individuelle, mais bien en regroupements. C'est dans ce sens que les travaux de Bromme (2005) nous éclairent sur le fait que les enseignants, pour agir, font référence à un ensemble d'élèves pour déterminer, justifier et guider leurs actions : Bromme définit ainsi le concept d' « élève collectif ».

De même, l'action des enseignants serait orientée via le concept de *steering group* (Dahllof, 1967) : les enseignants choisiraient un groupe de référence (élèves forts ou faibles) pour le pilotage collectif de la classe, ce qui serait défavorable tantôt aux élèves les plus rapides et tantôt aux plus lents. Ceci met en avant un des dilemmes de la pratique enseignante.

Ainsi, les enseignants auraient à la fois une représentation, une référence et une structuration mentale de leurs connaissances des élèves. Mais utilisent-ils toutes ces connaissances pour agir ?

Image cognitive et image opérative, règles d'action et schèmes

Ochanine, ergonomiste russe (1978) est à l'origine des concepts d'image cognitive et d'image opérative.

Tout d'abord, l'image cognitive consiste en la description d'un objet en listant ses propriétés majeures. Puis, l'image opérative consiste, elle, en la description du même objet en gardant uniquement les propriétés indispensables à l'action réalisée sur l'objet en question.

Ainsi, un enseignant par son expérience professionnelle et le nombre d'élèves qu'il aura vu, va modifier cette image opérative de l'objet qu'est l'élève pour simplifier ses représentations nécessaires afin d'agir.

L'image opérative présente des caractéristiques spécifiques prises en compte pour l'action. Ces regroupements et catégorisations guideraient ainsi les enseignants dans leurs actions.

Le concept de règles d'action de l'enseignant peut se définir comme « l'action efficace ». D'après Vergnaud, Halbwachs et 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 ».

Les regroupements d'élèves afin de les catégoriser seraient créés via l'attribution de propriétés communes et identiques perçues par les enseignants.

Quelles fonctions auraient ces regroupements et ces raccourcis cognitifs ? Il s'agirait là pour eux de leur permettre de mettre en place certaines règles d'action, des manières de faire (ou « invariants opératoires ») pour conduire leur enseignement de façon optimale.

« Les invariants opératoires sont des instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Par l'identification des catégories d'élèves selon les enseignants, il est possible de mettre en avant les schèmes nécessaires à la gestion de la classe.

D'après le courant de la didactique professionnelle (Pastré *et al.* 2006), un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte)
- des possibilités d'inférence.

Cependant, selon l'expérience de l'enseignant (son ancienneté et son vécu avec les élèves) sa façon de catégoriser les élèves et donc d'appliquer les règles d'action seraient évolutives.

La perception des élèves, mêlant difficultés cognitives, psychologiques et sociales conduit à l'adoption de stratégies pédagogiques soumises aux spécificités disciplinaires mais apparaissant globalement focalisées sur le suivi individualisé et la nécessité de valoriser le public (via l'évaluation, le travail « productif » et la finalisation des savoirs enseignés) (Jellab, 2005).

Ceci nous indique que selon les disciplines, les stratégies pédagogiques vont être différentes et être le résultat de l'adaptation de l'enseignant via la connaissance de ses élèves.

Après avoir mis en relief les concepts pertinents liés à la thématique de ce mémoire, nous présenterons dans les lignes suivantes notre problématique et les hypothèses afférentes à celle-ci.

II) PROBLEMATIQUE

« Le pourquoi » de cette étude.

Comme nous l'avons énoncé dans la partie introductive et au travers du cadre théorique, cette étude part d'une observation marquant la différence de points de vue et donc de perceptions d'enseignants. Pour quelle raisons?

Comment les enseignants catégorisent-ils les élèves ?

La forme scolaire va-t-elle jouer sur le jugement des enseignants ? En effet, ces enseignants ne proposent pas le même type de savoirs, d'activités et de contexte (classe/hors classe). On pourra alors se demander si la discipline va influencer la perception de l'enseignant. Par conséquent, existe-il une différence ou une nuance entre le jugement des élèves par les enseignants de matières techniques et les enseignants de matières générales ?

Cela vient-il de la discipline enseignée ? De la forme scolaire proposée ? Du type de savoirs en jeu ?

La première hypothèse que nous pouvons émettre serait que la perception des élèves par les enseignants serait différente entre les enseignants de matières générales et les enseignants de matières techniques.

Cela vient-il de l'expérience de l'enseignant et de sa faculté à catégoriser les élèves ?

La seconde hypothèse serait que les enseignants ayant le plus d'expérience vont catégoriser les élèves différemment des enseignants moins expérimentés.

Comment les enseignants prennent en compte cette catégorisation dans leurs pratiques ?

La connaissance et la catégorisation des élèves vont permettre aux enseignants de prendre des décisions pour agir. Il existerait donc un lien entre la connaissance des élèves et les pratiques enseignantes.

La troisième hypothèse serait que les pratiques enseignantes seraient guidées par des schèmes et des règles d'action qui se basent sur la connaissance des élèves.

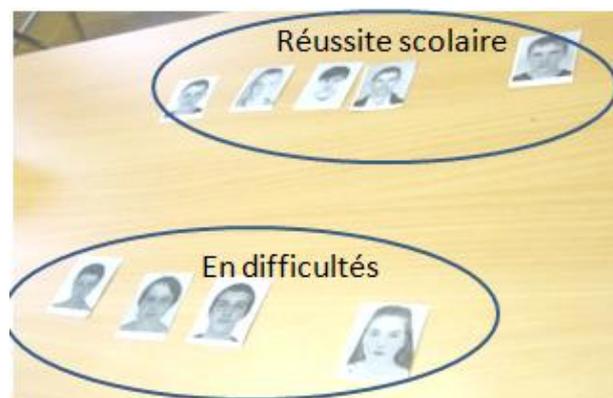
III) METHODOLOGIE

1) Choix de la méthodologie

La méthodologie employée ici est largement inspirée de celle employée par Blanc et Veyrac (2014). Celle-ci permet la réalisation de tâches de classement et la production de propriétés à l'aide d'un trombinoscope de la classe étudiée. Elle consiste en l'élaboration de sous-groupes par l'enseignant et donc de catégories d'élèves aux caractéristiques communes.

La méthode que nous avons choisie consiste à recenser, décrire et regrouper en présentiel avec l'enseignant les élèves d'une classe selon leurs propriétés communes en catégories (Veyrac & Blanc, 2014). Il s'agit d'une méthode qualitative qui va nous amener à l'analyse de contenu (Bardin, 1998).

À l'aide d'un trombinoscope, les neuf participants enseignants ont réalisé des sous-groupes d'élèves de seconde PV (Production Végétale) selon la méthode employée par Veyrac et Blanc (2014). Il s'agissait de la réalisation d'une tâche de classement. Cette opération de regroupement et de caractérisation de sous-groupes était répétable selon la volonté du participant.



Exemple de tâche de classement réalisée par l'interviewé.

Sur la photo ci-avant, le décalage marqué au sein de chaque regroupement met en évidence l'élève le plus représentatif du groupe.

2) L'échantillon

Notre étude a été effectuée au sein d'un lycée agricole périurbain. Les enseignants choisis et volontaires présentent des caractéristiques à forte amplitude en terme d'âge (de 26 ans à 63 ans), d'ancienneté dans le métier d'enseignant (de 2,5 à 35 années) et de temps passé avec les élèves (de 1 à 3,5 heures hebdomadaires). Le statut des enseignants est hétéroclite : PLPA (Professeur de Lycée Professionnel Agricole), PCEA (Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole), contractuels, contrairement à leur temps de travail hebdomadaire qui est le même, c'est-à-dire à temps complet pour chacun d'entre eux.

Six enseignants de Matières Générales (MG) et trois enseignants de Matières Techniques professionnelles (MT) ont été entendus, soit un total de neuf entretiens.

Le volume horaire des six enseignants de MG est de 8,5 heures hebdomadaires et il équivaut à celui des trois enseignants de MT cumulé. L'équité du nombre d'enquêtés a été respectée en terme de volume horaire et non du nombre d'enseignants de chaque type de discipline : MG ou MT.

Les critères de choix de ces enseignants ont été :

- le type de matière enseignée (MG ou MT),
- le contexte écologique pour les enseignants de MT.

Ce contexte ne sous-entend ici que la forme professionnelle (Jellab, 2008) enseignée soit en classe ou bien hors classe (par exemple à l'exploitation horticole du lycée).

Par ailleurs, l'opportunité de suivre cette classe lors de mon année de stage m'a permis de prendre facilement contact avec les collègues ciblés, et de mieux appréhender la problématique ainsi que la perception de chacun des élèves par l'interviewé.

Les interviews ont été réalisées à la mi-novembre, au retour en établissement de stage. Cette classe entrante est totalement inconnue, avant la rentrée scolaire, des enseignants rencontrés.

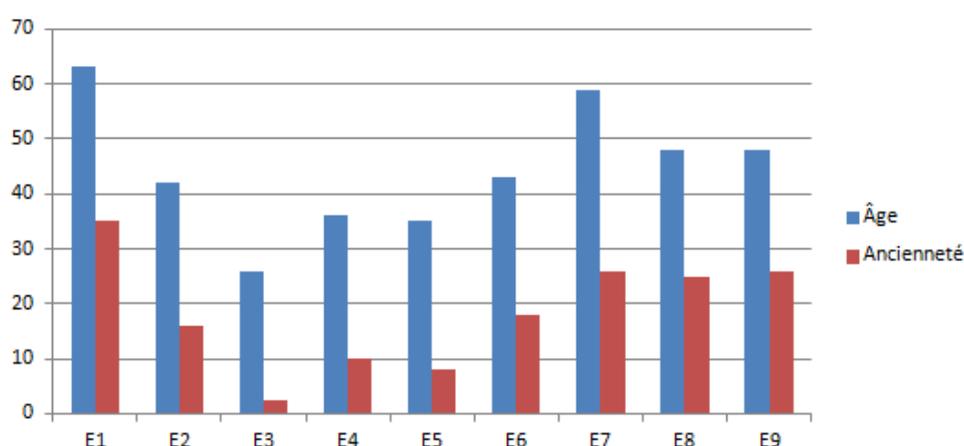
Codification	Matière	Volume horaire (heures)
E1	MG	1
E2	MG	1
E3	MG	1,5
E4	MG	2
E5	MG	1
E6	MG	2
E7	MT	3,5
E8	MT	2
E9	MT	3

Codification et caractéristiques des enseignants participants (Volume horaire hebdomadaire avec la classe, et type de disciplines).

Par ailleurs, le temps passé avec les élèves est en moyenne de deux heures hebdomadaires, et variant d'1 à 3,5 heures. L'étude s'est déroulée à la 13^{ème} semaine depuis la rentrée scolaire, ce qui signifie qu'un enseignant ayant eu une heure hebdomadaire avec ce groupe cumulait douze heures de cours avec élèves de Seconde PV.

Notons que les enseignants de MG passent beaucoup moins de temps, de façon individuelle, avec cette classe que les enseignants de MT, avec quasiment un ratio MG/MT de 1/2.

Les enseignants concernés présentent une moyenne d'âge de 44 ans et une ancienneté moyenne de 18,5 années.

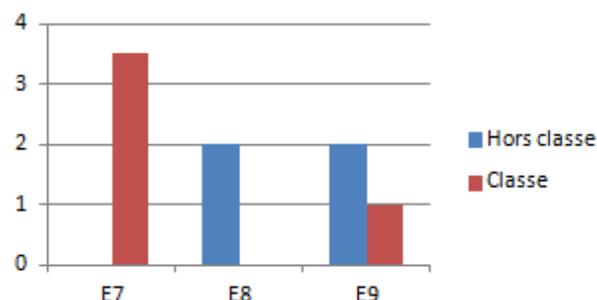


Caractéristiques des enseignants participants (âge et ancienneté, en années).

Les enseignants de MG sont les enseignants E1 à E6 alors que les enseignants de MT sont ceux identifiés E7 à E9.

Parmi les enseignants de MT, c'est-à-dire les enseignants E7, E8 et E9, la répartition des heures dans un contexte classe et hors classe (TP, atelier) se réalise comme suit :

MT	Volume horaire (heures)	TP (situation hors classe, en heures)	CM (situation de classe, en heures)
E7	3,5	0	3,5
E8	2	2	0
E9	3	2	1



Caractéristiques des enseignants en matières professionnelles

Parmi les enseignants de matières professionnelles, il semblait judicieux et pertinent d'obtenir la perception de trois enseignants de la même discipline d'une même classe, certes avec des spécialités différentes (floriculture, maraîchage et pépinière), des quantités d'heures passées avec les élèves variables, mais surtout un contexte scolaire professionnel différent. En effet, parmi ces trois enseignants prédominent des savoirs professionnels théoriques en situation de classe et des savoirs professionnels pratiques représentés par les Travaux Pratiques en situation hors classe.

La classe qui a fait l'objet de l'enquête est une classe de seconde professionnelle Productions Végétales (PV), dont l'effectif est de neuf élèves (huit garçons et une fille).

Dans le lycée, environ 90% des élèves de seconde professionnelle sont issus d'une 3^{ème} générale.

Le lycée au sein duquel j'ai réalisé cette étude présente une population composée à 70% de garçons contre 30% de filles et, conséquence de la situation en zone périurbaine de ce lycée, il présente peu d'internes (à hauteur de 10%). Ce groupe représente bien la classe type de Seconde professionnelle à orientation production, des lycées professionnels agricoles comme l'a mis en relief Boulet : « le genre : les filières de formation agricole sont en cela très sexuées, les garçons étant généralement majoritaires dans les secteurs relevant de la production » (Boulet, 1997). Ces caractéristiques permettent de montrer la représentativité de la classe concernée par cette enquête, le genre et l'internat n'étant pas l'objet de cette étude.

Après avoir caractérisé la population de notre étude, nous allons à présent nous attacher à l'approche méthodologique.

3) Déroulement de l'enquête et recueil des données

3.1) Autorisations préalables et prise de rendez vous

Afin de réaliser ces entretiens, une prise de rendez-vous avec la direction de l'établissement est apparue obligatoire afin d'obtenir un accord de principe et un local calme dans lequel recevoir les enseignants concernés.

Lors de mes périodes de stage dans l'établissement, le contact avec les enseignants s'est fait directement dans la salle des professeurs au gré de leur disponibilité, et avec leur total assentiment.

3.2) Conditions spatio-temporelles des entretiens

Les entrevues se sont déroulées sur deux semaines à la mi-novembre avant le début du premier conseil de classe de l'année. Des données complémentaires qualitatives ont pu être recueillies lors du conseil de classe via les enseignants participants et non participants.

L'entretien a eu lieu en salle de réunion et un café était proposé à l'enseignant.

La durée des entretiens a été limitée à trente minutes, afin d'avoir une équité entre chaque participant, au niveau du matériau d'un point de vue quantitatif et qualitatif. La confidentialité était de mise tant le risque de biais, lié à la circulation des informations, était important. La nature de ces entretiens était semi-directive à compréhensive, afin d'optimiser la catégorisation et son explication selon les enseignants.

La configuration de la salle de l'entretien a été pensée de façon à ce que l'interviewé et l'intervieweur se trouvent côte à côte. Les entrevues ont été enregistrées sur un dictaphone afin de collecter un maximum de contenu ; les interviewés ont été préalablement informés de cet enregistrement. La méthode de recueil a permis d'assurer une répétition de la modalité de l'entretien.

3.3) Cheminement de l'entretien

L'entretien a suivi le cheminement indiqué ci-dessous :

« Je réalise dans le cadre de ma formation à l'ENFA une enquête à laquelle je te remercie de participer. J'essaie de comprendre comment les enseignants perçoivent les élèves. Je vais enregistrer notre entretien si cela ne te dérange pas, pour me permettre de ne pas omettre d'informations. Cette enquête est anonyme et tout ce qui sera dit ici n'en sortira pas. »

- 1) Peux-tu me dire ton âge si ce n'est pas indiscret ?
- 2) Quel est ton statut (PLPA, PCEA, contractuel) ? Ton ancienneté ?
- 3) Combien de temps as-tu cette classe de façon hebdomadaire ? Quelle matière et modules enseignes tu ?

Je place sur la table les photos des élèves de la classe de Seconde PV.

- 4) Peux-tu regrouper les élèves dont tu vois les photos devant toi ?
- 5) Peux-tu qualifier chacun de ces sous-groupes ?
- 6) Selon toi, quel est l'élève représentatif de chaque sous-groupe que tu as réalisé ?
- 7) Comment agis tu en fonction de chaque groupe ?
- 8) Vois-tu d'autres caractéristiques propres aux sous-groupes que tu as effectués ?

Les groupes réalisés, le protocole a été répété avec la question qui suit :

- 9) Vois-tu d'autres regroupements possibles ?

Prise de congé.

Les questions sont progressives dans leur ouverture c'est-à-dire d'abord générales puis plus spécifiques à la recherche menée. La finalité de cette façon de faire est d'obtenir des informations fiables, précises, exhaustives et authentiques.

Les questions 1, 2 et 3 me permettent de collecter des données afin de voir le lien qui peut exister entre la connaissance des élèves et l'expérience professionnelle, la matière et l'expérience avec la classe ciblée. Cette partie de l'entretien est de nature plus directive que la partie qui suit.

La seconde partie de l'entretien donne lieu à la tâche de classement des élèves en sous-groupes formés selon leur degré de ressemblance (question 4).

Les questions 5 et 6, de nature compréhensive, consistent en la production de propriétés et permettent l'accès aux caractéristiques des élèves tout en mettant en relief l'élève type de chaque sous-groupe. La question 7 a pour objectif de faire apparaître les règles d'action mises en place par l'enseignant par rapport au sous-groupe en question. La question 8 vise à préciser les caractéristiques et les traits saillants de chaque sous-groupe. La question 9, quant à elle, nous permet d'étudier l'existence potentielle d'autres perceptions.

Ainsi, la fin de l'entretien prend une tournure de nature compréhensive (Kaufmann, 1996).

Le dictaphone permet d'alléger la prise de notes, mais la prise de notes partielle permet de montrer de façon non verbale une écoute active.

3.4) Points de vigilance

La création d'une relation de confiance a été instaurée avec l'interviewé dès le départ de l'entretien. Par conséquent, l'anonymat de l'étude et la clarté de la finalité de l'étude ont été assurés, ainsi que la possibilité d'accès aux résultats pour renforcer la confiance et gommer l'effet « interrogatoire ».

Des lignes de conduites ont été posées lors de l'entretien afin d'éviter de biaiser le discours et la collecte de données :

- Garder en tête de faire parler l'interviewé pour répondre à notre question de recherche
- Éviter toute émotion liée à la surprise ou à l'étonnement. Ne pas orienter les réponses par du langage non verbal (sourire, hochement de tête, plissement du front...)

- Ne pas relancer en des « Pourquoi dis-tu ça ? » mais plutôt par « Est-ce que c'est ça ? ». L'objectif est ici de faire reformuler en reprenant précisément les termes de l'interviewé.
- Adopter une attitude d'écoute active.
- Être le plus neutre possible en évitant toute discussion sur les regroupements ou toute complaisance.
- Ne pas donner d'exemple de regroupement.
- Ne pas couper la parole, respecter des temps de silence pour la réflexion de l'interviewé et relancer au maximum pour développer (« Qu'est-ce qui les caractérise vraiment ? »)

Au travers de cette approche méthodologique par regroupement d'élèves, nous allons maintenant nous attacher à exposer l'analyse des résultats.

IV) PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

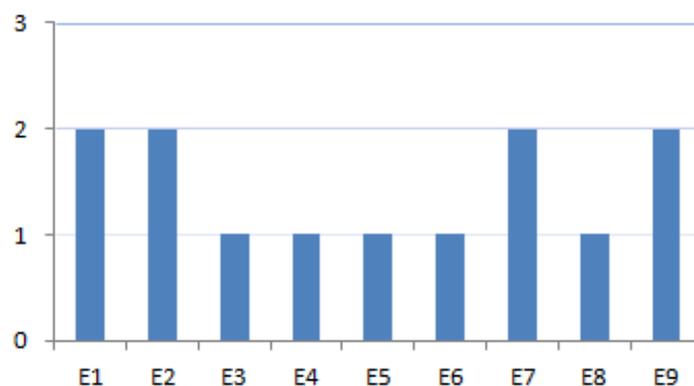
Le recensement de tous ces critères de classement des élèves, au sein du cadre théorique, va nous permettre de mettre en évidence la fréquence de ces indicateurs. De plus, cela va nous aider à mieux cerner les informations sur lesquelles se basent les enseignants pour catégoriser et ainsi agir afin de répondre au mieux à notre problématique.

1) Les catégories mises en évidence par les enseignants

A l'aide du trombinoscope, les enseignants ont catégorisé les élèves en regroupements, composés de sous-groupes. Ceci a été permis par la tâche de classement puis la tâche de productions de propriétés, et ce, afin de caractériser les sous-groupes qui apparaissent dans le tableau ci-dessous :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Regroupement 1	Suivi autrement Les autres	Assidus Calmes Perturbateurs non suiveurs	Pas intégré et Travailleur Bien intégrés et Travailleurs Dissipés	Bonnes capacités et Travailleurs Perturbateurs et non motivés Grandes difficultés mais motivés Bonnes capacités mais perturbateurs	Surdoué Capables En difficultés	Difficultés Elève Type Immatures	Isolés et rejetés Intéressés et Intéressants Perturbateurs	A part Motivés Pas ou peu motivés	Courageux et travailleurs Moyens Non motivés
Regroupement 2	Parents derrière Parents absents	En difficultés Pas en difficultés Perturbateurs avec du potentiel					Réussite scolaire Difficultés scolaires		Sérieux et suiveurs Dissipés

Récapitulatif des regroupements et des sous-groupes effectués par les enseignants.



Nombre de regroupements réalisés par enseignant (N=9)

Les neuf participants à l'étude ont tous réalisé au moins un regroupement et 44% d'entre eux ont réalisé deux regroupements. Remarquons que parmi ces 44%, il s'agit de deux enseignants de MG et deux enseignants de MT. Ceci indique que les enseignants ont une perception multidimensionnelle du groupe classe. Pourquoi ? Le fait de catégoriser successivement le même élève dans des catégories différentes et ceci de la part du même enseignant va dans ce sens.

On remarque peu de regroupements effectués en globalité mais une quantité de sous-groupes variable selon les enseignants soit deux à quatre sous-groupes constitués par regroupement.

Tous les enseignants ont réussi à désigner un élève représentatif de chaque sous-groupe, mais il est apparu que cette tâche était plus ou moins difficile selon les enseignants.

Les sous-groupes sont constitués souvent par opposition ou par graduation vis-à-vis de leurs propriétés. Par exemple on retrouve fréquemment dans chaque regroupement deux sous-groupes totalement opposés : « parents présents »/« parents absents », « réussite scolaire »/« difficultés scolaires »...

Nous n'allons pas détailler la logique de tous les sous-groupes de chaque enseignant, mais plutôt nous focaliser sur la comparaison des perceptions d'un enseignant de MG et d'un enseignant de MT, pour voir si leurs perceptions convergent ou non. Il semble que E7 (MT, contexte 100% classe) partage quasiment la même perception de la classe que E2 (MG, contexte 100% classe) : « assidus/calmes/perturbateurs », « en réussite scolaire/en difficulté », « perturbateurs avec du potentiel ». Ainsi ces deux enseignants basent leur perception sur la dimension « élève », dont principalement les deux sous-dimensions que sont le comportement en classe et le niveau scolaire.

De la même façon si nous comparons l'E4 (MG, 100% contexte classe) à l'E9 (MT, 50% contexte classe). Ces deux enseignants semblent partager la même catégorisation se fondant sur une sous-dimension supplémentaire liée aux caractéristiques de l'élève orientées vers la sous-dimension motivation : « non motivés/motivés ».

2) Les dimensions mobilisées dans la catégorisation

Afin de voir plus précisément sur quelles caractéristiques de l'élève la perception des enseignants se rejoint ou non, nous avons réalisé une analyse de contenu via les intitulés des sous-groupes de l'ensemble des enseignants. Par conséquent, nous avons généré un nuage de mots à partir des intitulés des catégories pour mettre en évidence quelques pistes.



Nuage de mots généré à partir des catégories réalisées (sous-groupes) par les enseignants (TagCrowd).

D'après le nuage de mots précédent, il semble que l'occurrence « difficultés » soit la plus fréquente (6 occurrences), de même que l'occurrence liée à la motivation (5 occurrences) et celle liée au comportement (« perturbateurs », 5 occurrences).

2.1) Analyse dimensionnelle des caractéristiques des catégories

Dans le but de mettre en évidence les dimensions et sous-dimensions saillantes dans la catégorisation des enseignants, nous avons essayé de quantifier au travers des caractéristiques leur fréquence dans le discours des enseignants.

Une fois les entretiens terminés, une codification de l'ensemble des sous-dimensions (cf. tableau p.22) a été effectuée pour conduire un traitement statistique. Puis un classement des sous-groupes selon des dimensions et sous-dimensions, inspiré et adapté des travaux de Paramo (2013), de Morine Dershimer (1979) mais aussi de Veyrac et Blanc (2014), a été mis en place. Les sous-dimensions « compétences professionnelles » et « motivation » sont venues s'ajouter à celles présentées par Veyrac et Blanc au fil de l'analyse du verbatim des enseignants.

Le tableau ci-après répertorie l'ensemble du classement et de la codification employée :

DIMENSIONS Sous-dimensions	Exemples de caractéristiques de sous-groupes effectués par les enseignants	Code de la variable	Code la sous-dimension
Caractéristiques portant sur le jeune			
Origines sociologiques : la famille, éducation	« influencé par les parents » « suivis par les parents », « polie » « ne parlent pas de leurs parents »	J. sociol	A
Caractéristiques du jeune sans lien avec son statut d'élève : personnalité, caractère, maturité...	« discret » « autiste » « se cherche encore » « peu courageux »/« courageux » « a des idées fixes » « fermé »	J. indiv	B
Caractéristiques portant sur l'élève			
Avenir : professionnel/scolaire	« pas d'intérêt pour la scolarité » « pas de sens pour le futur, ne peut se projeter » « trouve un sens à la scolarité »	E.Avenir	C
Cognition personnelle et individuelle : capacités, habilités, aptitudes	« autonome » « compréhension difficile » « anticipe » « dossier MDPH »	E. Cognition	D
Comportement en classe : respect des règles	« comportement violent » « calme » « ne pense qu'à rigoler »	E.Comport	E
Métier d'élève : attitude et rapport au travail scolaire	« à l'écoute » « cahiers bien tenus » « assidu » « suiveur » « ancien CAPa » « travailleurs »/« non travailleur » « sait être scolaire »	E. Métier	F
Performance et niveau scolaire dans la discipline	« difficile d'aller à l'objectif » « travail bâclé »	E. Niveau	G
Compétences motrices professionnelles	« a beaucoup de mal en pratique professionnelle » « lent » « peu d'initiatives »	E. CompPro	H
Motivation, enthousiasme, intérêt pour la discipline	« subit » « acteur » « pose des questions » « motivé »	E. Motiv	I
Caractéristiques de l'élève dans la classe			
Positionnement dans la classe, relations inter pairs	« bons profs » « moteur » « gênant » « travaille seul » « violent »	Classe	J
Caractéristiques de l'élève du point de vue de l'activité de l'enseignant			
Comportement face à l'enseignant, élargi à l'adulte	« comportement souvent inadapté voir déplacé » « perturbateur » « pas connu du tout, jamais eu »	Enseignant	K

On observe au travers du tableau précédent que les caractéristiques des élèves se recourent et se retrouvent au niveau de plusieurs dimensions et même sous-dimensions. Il est apparu pertinent de recenser et comptabiliser certaines caractéristiques plusieurs fois au risque d'omettre et de fausser les résultats. Par exemple, un élève pouvait être caractérisé via plusieurs dimensions et sous-dimensions (cf. Annexe 1). Ainsi, d'après le verbatim, un élève qui « fait le guignol » fait référence à la dimension Enseignant (codée K., Enseignant) et à la dimension Elève plus précisément à la sous-dimension Comportement (codée E, E. Compor.). Par conséquent, l'élève qui « fait le guignol » sera relié aux variables E et K.



Nuage de mots généré selon l'ensemble des variables décrites par les enseignants (Wordle)

Le schéma qui précède a été réalisé via un générateur de nuages de mots : Wordle, à partir des données collectées, codifiées et classées selon les dimensions et sous-dimensions du tableau de la page précédente (cf. Annexe 2).

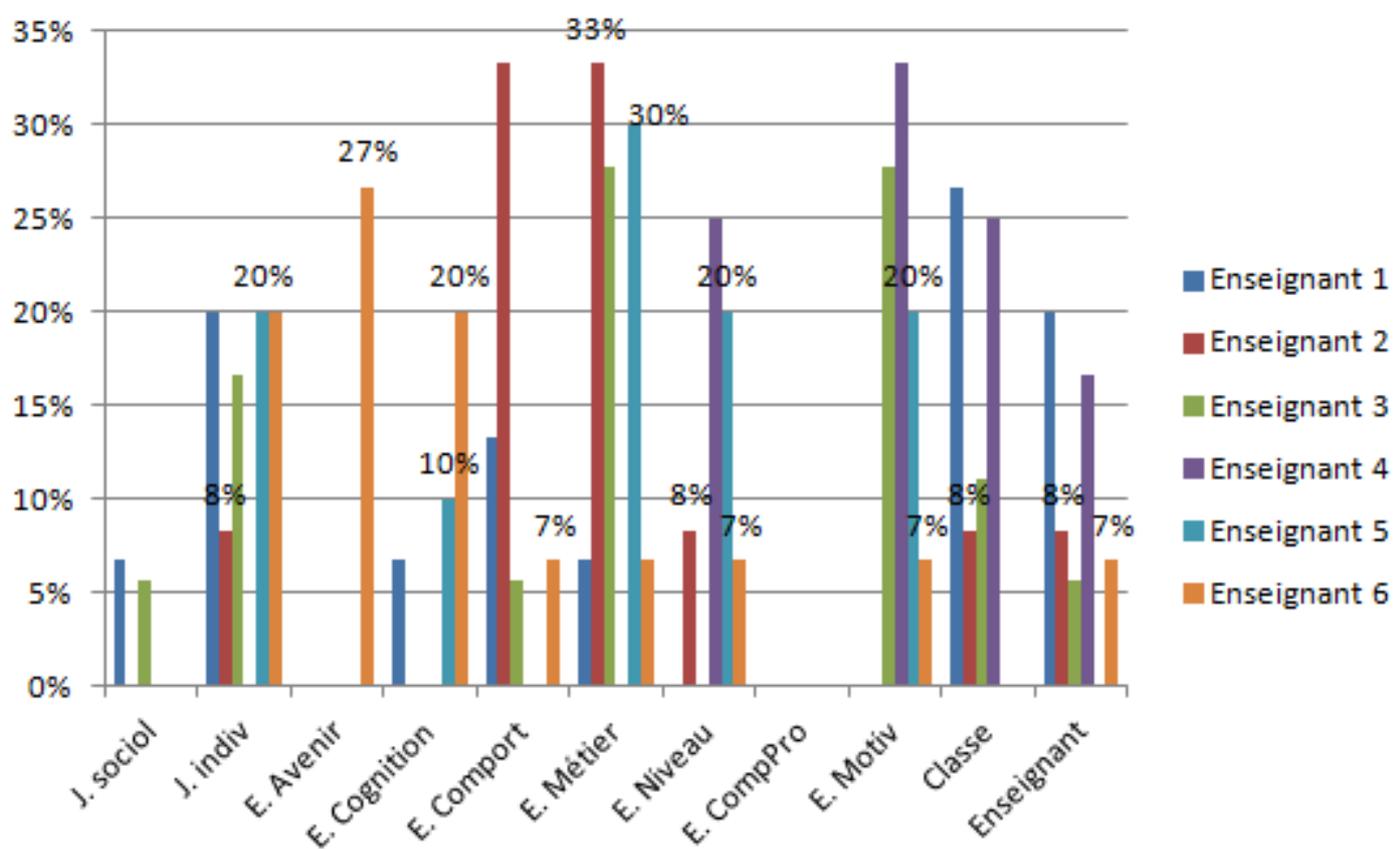
Ce nuage de mots nous donne grossièrement sur l'ensemble des enseignants la variable qui revient le plus souvent dans le discours et la description des élèves. Il semblerait que le métier d'élève soit perçu comme la dimension dominante (Métier). Cette variable est liée à l'élève quant à son attitude et son rapport aux « savoirs-êtres scolaires ». A l'inverse, la variable avenir s'avère être la caractéristique la moins citée par les enseignants sollicités.

Dans le but d'obtenir une analyse plus précise, nous avons réalisé un inventaire des dimensions et des sous-dimensions évoquées par les enseignants et ceci à partir des caractéristiques énoncées dans le verbatim (cf. Annexe 3). Cet inventaire nous a permis de comparer, selon le type de matières (Générales ou Professionnelles), la fréquence des dimensions et des sous-dimensions les plus représentatives des catégorisations générées.

2.2) Analyse des résultats liés à la fréquence des sous-dimensions concernant les matières générales (MG)

Afin de comparer la catégorisation des élèves par les enseignants de matières générales, nous avons mis en évidence la fréquence des sous-dimensions évoquées dans leur discours.

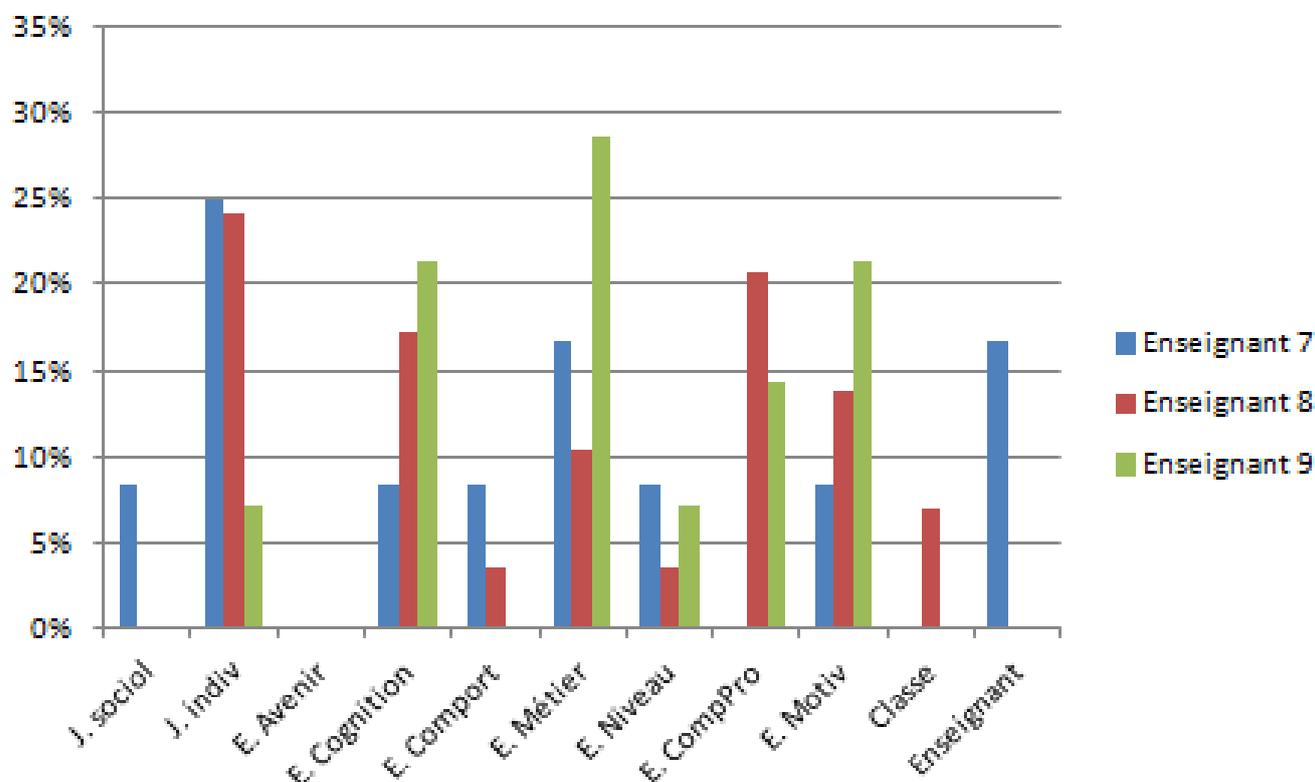
Cependant, il nous a semblé plus pertinent de s'attacher uniquement aux caractéristiques des premiers regroupements effectués par les enseignants lorsqu'ils en avaient réalisé plusieurs. Pourquoi ? Il est apparu, selon nous, que l'ordre des regroupements est fortement lié à leur degré d'importance dans la perception des enseignants.



Poids des sous-dimensions au sein des regroupements des enseignants de Matières Générales

On observe ici que la sous-dimension « compétences professionnelles » n'est pas une dimension prise en compte par les enseignants de matières générales, ce qui semble tout à fait cohérent au regard des disciplines qu'ils dispensent. La motivation, le métier d'élève et le comportement sont des dimensions récurrentes mais hétérogènes dans leur degré d'importance.

2.3) Analyse des résultats liés à la fréquence des sous-dimensions concernant les matières professionnelles (MT)



Poids des sous-dimensions au sein des regroupements des enseignants de Matières Techniques

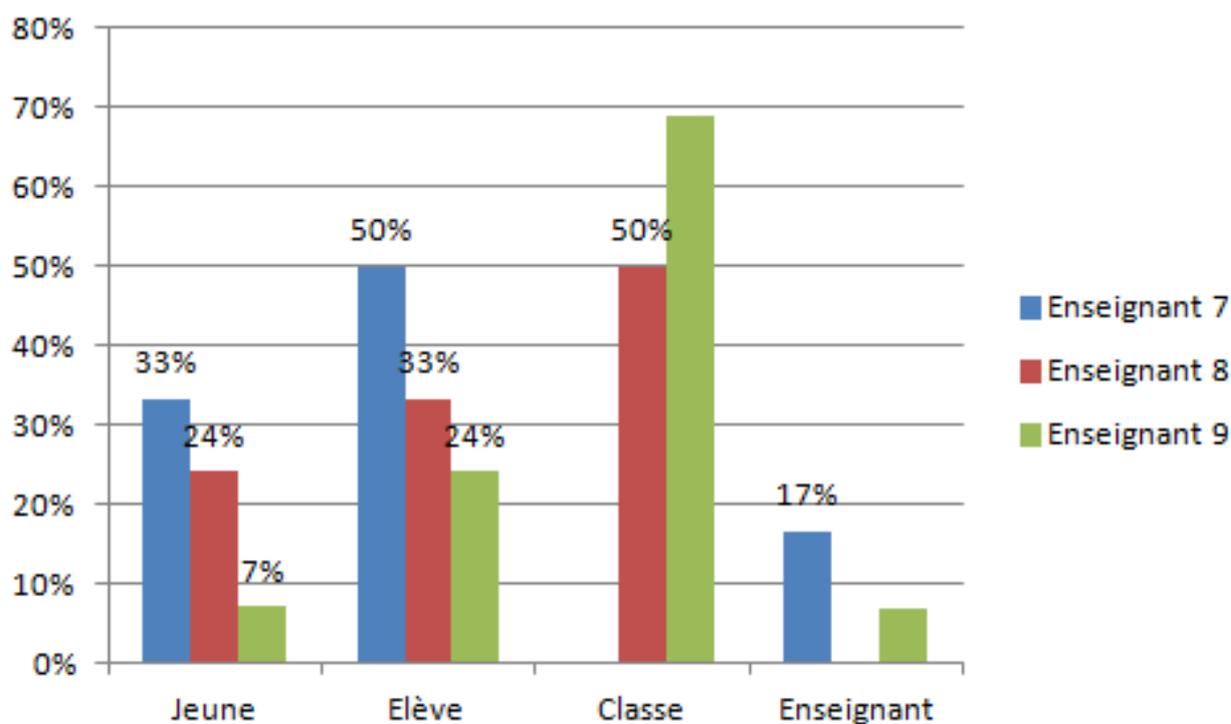
Pour rappel concernant la forme et le contexte scolaire : l'enseignant 7 encadre les élèves exclusivement en classe, l'enseignant 9 partage son temps entre la classe et l'atelier (TP), et, enfin l'enseignant 8 n'encadre les élèves qu'en atelier (contexte hors classe).

Ainsi, les enseignants de MT percevant les élèves partiellement ou exclusivement à travers la forme professionnelle des situations (E8 et E9), accordent davantage d'importance aux sous-dimensions cognition, compétences professionnelles et motivation, contrairement à l'enseignant E7 les voyant plus par la forme scolaire des situations.

L'enseignant E7 « forme scolaire », ne caractérise pas les élèves par la sous-dimension compétences professionnelles, ni par la dimension « classe », mais perçoit plutôt la dimension « enseignant » c'est-à-dire l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'enseignant.

2.4) Analyse des résultats liés à la fréquence des dimensions concernant les matières professionnelles (MT)

Les dimensions englobent les sous-dimensions. Ainsi, il nous a semblé aussi pertinent de rattacher les caractéristiques des élèves, pour l'ensemble des regroupements, aux dimensions évoquées dans le discours de catégorisation des élèves.



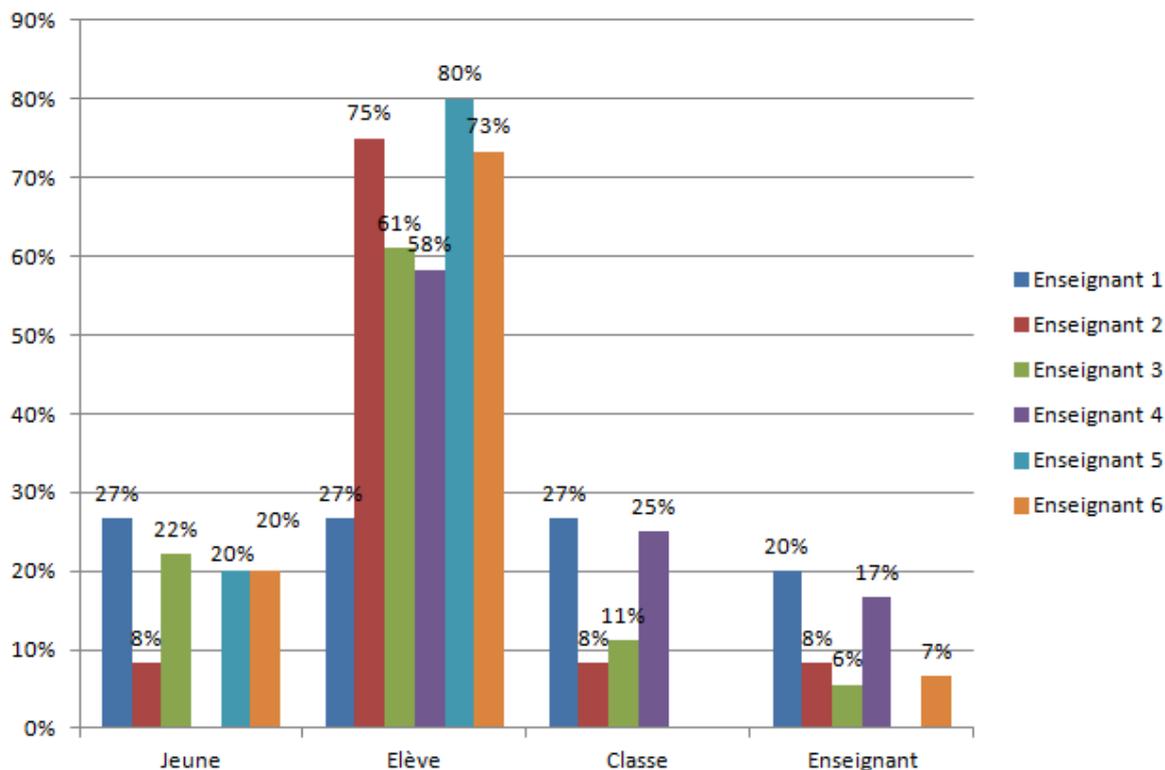
Poids des dimensions au sein des regroupements des enseignants de Matières Techniques

Parmi les enseignants de MT, il semble que pour l'E7, l'attitude face à la classe ne soit pas prise en compte.

Cependant, l'E7 met en avant les dimensions liées à l'élève et à l'enseignant comme énoncé précédemment. D'après ce graphique, plus l'enseignant aurait l'élève hors du contexte classe plus il privilégierait la dimension « classe » qui correspond à la relation inter-pairs.

Inversement, plus l'enseignant aurait cours avec l'élève dans le contexte classe plus il se focaliserait sur les caractéristiques individuelles, c'est-à-dire par rapport à la dimension jeune et élève.

2.5) Analyse des résultats liés à la fréquence des dimensions concernant les matières générales (MG)



Poids des dimensions au sein des regroupements des enseignants de Matières Générales

D'après le graphe précédent, la dimension élève pour les enseignants de matières générales apparaît majeure (de 58 à 80%), à l'opposé des autres dimensions que sont l'attitude de l'élève face à la classe, face à l'enseignant, et celle du jeune.

2.6) Comparaison des sous-dimensions en jeu dans les MG et les MT :

Nous allons essayer à présent de comparer, par l'intermédiaire des sous-dimensions évoquées lors de la catégorisation des élèves, le poids des sous-dimensions l'ensemble de tous les enseignants, puis pour les enseignants de MG et enfin de MT. Pour ce faire, nous avons observé et classé les fréquences des sous-dimensions dans la catégorisation des élèves au travers de leurs caractéristiques.

Par exemple, lorsque 100% des enseignants de MT ont catégorisé les élèves par la dimension Jeune (J) et la sous-dimension (J.Indiv). Cela signifie que les trois enseignants de matières techniques ont tous catégorisé les élèves de cette classe en évoquant les caractéristiques du jeune.

Sous - dimensions	MG et MT	MG	MT
J. indiv	89%	83%	100%
E. Métier	89%	83%	100%
E. Cognition	78%	67%	100%
E. Comport	78%	67%	100%
E. Niveau	78%	67%	100%
E. Motiv	78%	67%	100%
Enseignant	78%	83%	67%
Classe	67%	67%	67%
J. sociol	33%	33%	33%
E. CompPro	22%	0%	67%
E. Avenir	11%	17%	0%

Pourcentage d'enseignants de MG et MT ayant mentionné les sous-dimensions ci dessus (n=9).

Nous constatons ici que les enseignants de MG se focalisent davantage sur l'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (83%) que ceux de MT (67%). De même, nous observons que les enseignants de MG ne prennent pas du tout en considération les compétences professionnelles contrairement à 67% des enseignants de MT.

Au vu de ce tableau, les sous-dimensions dominantes sont liées au jeune dans ses caractéristiques individuelles (89%), mais aussi au métier d'élève (89%) en opposition aux dimensions marginales que sont l'avenir de l'élève (11%), les compétences professionnelles de l'élève (22%) et l'origine sociale (33%).

Il existe par conséquent peu de différences dans la prise en compte de ces dimensions dans la perception des enseignants toutes matières confondues.

3) Analyse de la relation entre le temps passé avec la classe, les sous-dimensions et dimensions mobilisées dans le discours de catégorisation des enseignants:

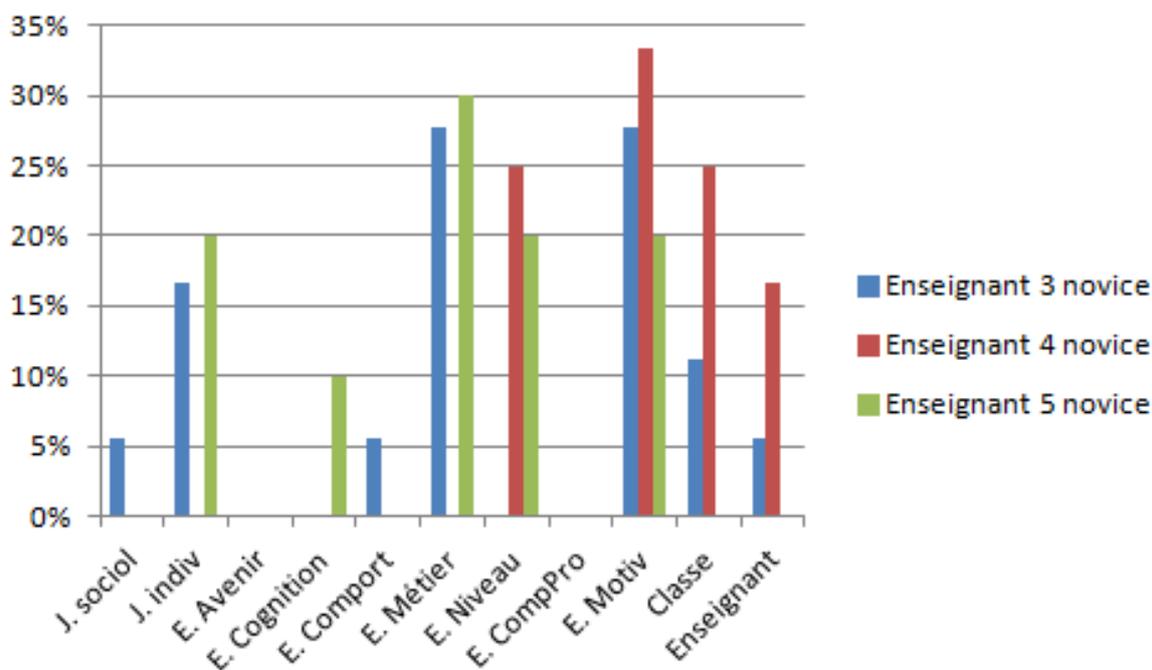
	E1	E2	E5	E3	E4	E6	E8	E9	E7
Jeune	27%	8%	20%	22%	0%	20%	24%	7%	33%
Elève	27%	75%	80%	61%	58%	73%	33%	24%	50%
Classe	27%	8%	0%	11%	25%	0%	50%	69%	0%
Enseignant	20%	8%	0%	6%	17%	7%	0%	7%	17%
Cumul d'heures	12	12	12	18	24	24	24	36	42
	E1	E2	E5	E3	E4	E6	E8	E9	E7
J. sociol	7%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	8%
J. indiv	20%	8%	20%	17%	0%	20%	24%	7%	25%
E. Avenir	0%	0%	0%	0%	0%	27%	0%	0%	0%
E. Cognition	7%	0%	10%	0%	0%	20%	17%	21%	8%
E. Comport	13%	33%	0%	6%	0%	7%	3%	0%	8%
E. Métier	7%	33%	30%	28%	0%	7%	10%	29%	17%
E. Niveau	0%	8%	20%	0%	25%	7%	3%	7%	8%
E. CompPro	0%	0%	0%	0%	0%	0%	21%	14%	0%
E. Motiv	0%	0%	20%	28%	33%	7%	14%	21%	8%
Classe	27%	8%	0%	11%	25%	0%	7%	0%	0%
Enseignant	20%	8%	0%	6%	17%	7%	0%	0%	17%
Cumul d'heures	12	12	12	18	24	24	24	36	42
	MG						MT		

Il semble exister une relation ou plutôt une tendance se dessinant, entre le temps passé avec les élèves pour les enseignants novices à peu expérimentés : E5, E3 et E4 en matières générales.

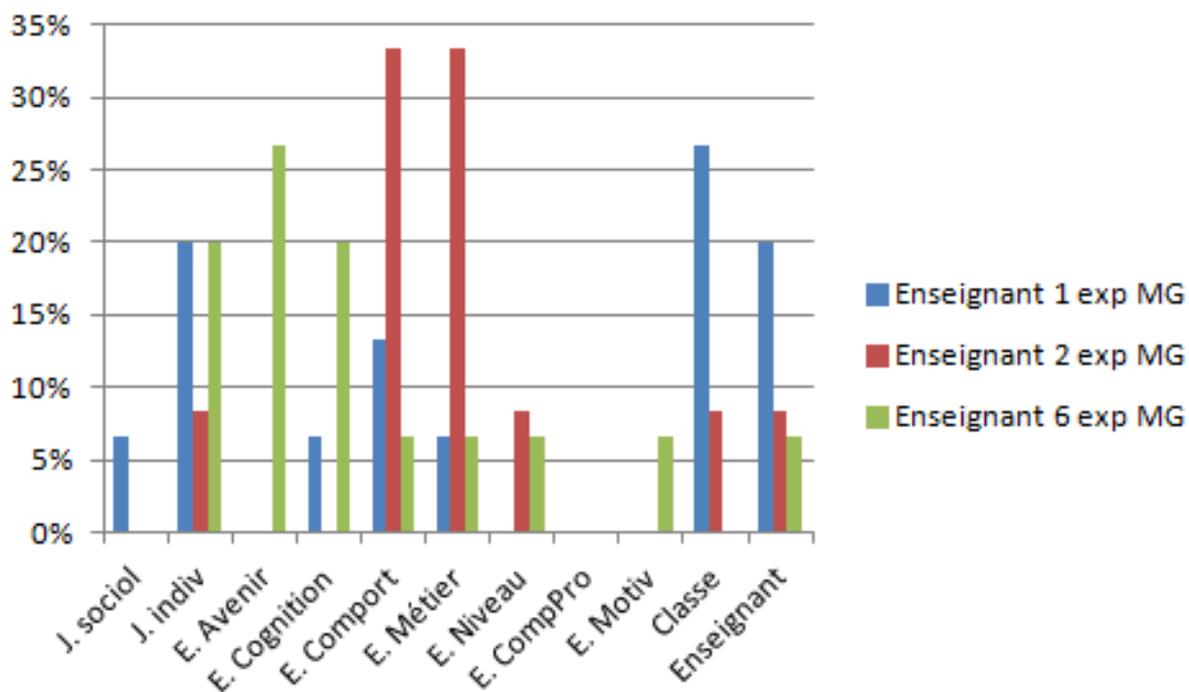
Ainsi, plus l'enseignant a côtoyé les élèves (volume horaire cumulé), plus il caractériserait les élèves selon leur degré de motivation, leur comportement dans la classe et leur attitude face à l'enseignant. Concernant les autres enseignants, il ne semble pas y avoir de relation entre le temps passé avec les élèves et les dimensions et sous-dimensions mobilisées. C'est ici qu'il aurait été judicieux de mesurer l'évolution dans le temps des dimensions et sous-dimensions prises en compte par les enseignants.

4) Analyse de l'effet de l'ancienneté et de l'âge enseignants sur la catégorisation des élèves

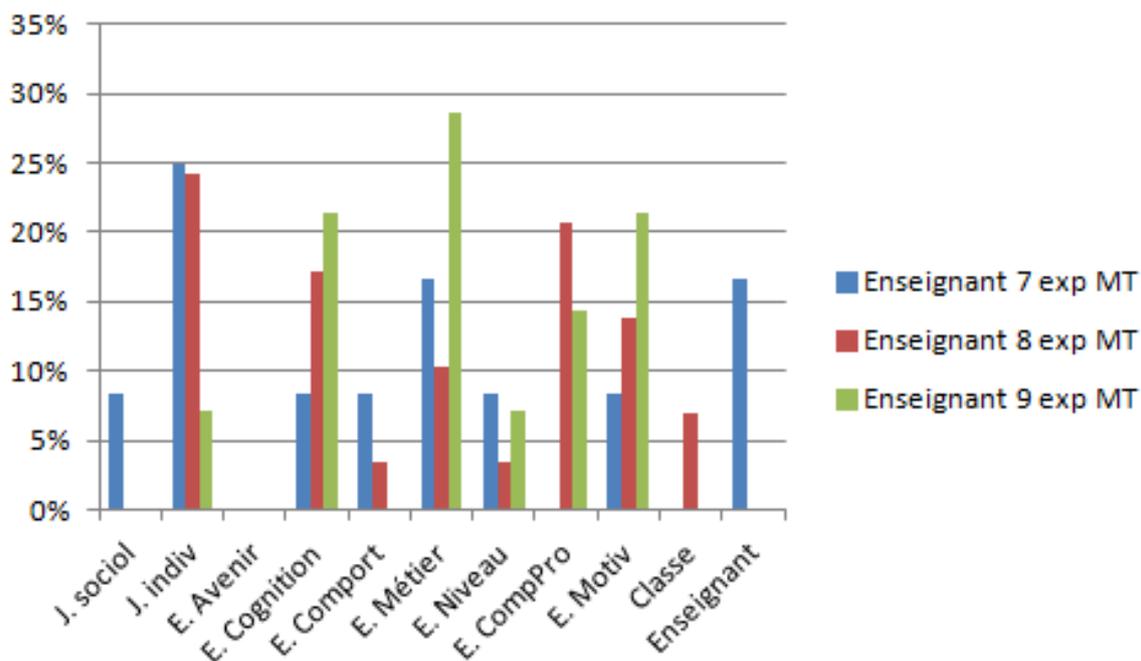
La moyenne d'âge de l'échantillon est de 44 ans ; j'ai choisi de comparer la catégorisation des enseignants toutes matières confondues. Pour cela j'ai pris les « extrêmes » et scindé comme suit : « les enseignants novices » soit les enseignants E3, E4 et E5 en MG (ancienneté inférieure à 10 ans, âge inférieure à 40 ans) et « les enseignants expérimentés » (ancienneté supérieure à 10 ans et âge supérieur à 40 ans) : soit E1, E2, E6 en MG et E6, E7 et E8 en MT.



Poids des sous-dimensions chez les enseignants novices de Matières Générales



Poids des sous-dimensions chez les enseignants expérimentés de Matières Générales



Poids des sous-dimensions chez les enseignants expérimentés de Matières Techniques

Les enseignants novices de MG semblent accorder plus d'importance à la sous-dimension « motivation » par rapport aux enseignants expérimentés de MG.

De la même façon, les enseignants expérimentés de MT apparaissent plus attachés à la sous-dimension « motivation » que les enseignants expérimentés de MG. Logiquement, les enseignants novices et expérimentés de MG ne focalisent pas leur perception sur la sous-dimension « compétences professionnelles » n'ayant pas de lien, via les situations ou contenus de cours, avec cette sous-dimension.

5) Les règles d'action et les schèmes en jeu dans le discours des enseignants

Dans le but de réaliser et de cerner au mieux les schèmes en jeu chez les enseignants afin de comparer leur perception, je me suis inspiré des travaux de Veyrac et Blanc (2014) et plus précisément de l'inventaire des schèmes qu'elles ont mis en avant.

Nous avons donc, à partir du verbatim (cf. Annexe 4) des enseignants et des règles d'action que Veyrac et Blanc (2014) ont répertoriées dans leurs travaux, mesurer l'importance des schèmes en jeu.

Concernant les registres de schèmes voici un extrait des exemples du verbatim répertoriés par registre :

Registre de schèmes	Exemples de verbatim liés au registre énoncé par les enseignants
Adaptation au niveau hétérogène	<ul style="list-style-type: none"> « rebondir sur les réactions des autres pour qu'ils participent » « travaux en groupe » « chacun avance à son niveau » « j'essaie d'utiliser les uns et les autres dans un respect de chacun » « plus d'autonomie et de responsabilités » « mettre un élève motivé avec un pas motivé » « les responsabiliser » « adaptation par rapport aux individus en difficultés psychosociales » « plus vigilante par rapport au cahier »
Ménager des élèves	<ul style="list-style-type: none"> « avoir un confort d'écoute et d'attention suffisant » « lui poser des questions différemment » « j'essaie de communiquer avec eux » « je les valorise » « il faut les freiner parfois » « les mettre à part » « les féliciter et les mettre en avant » « respect au niveau de la parole par le lever de main »
Mise au travail et maintien dans la tâche	<ul style="list-style-type: none"> « travail collectif par affinités » « travaux en groupes » « je suis très vigilant par rapport à ce qu'ils font » « accroche au niveau du regard » « il faut les suivre, être derrière eux pour les recadrer » « changer de binôme » « intervenir » « varier les tâches pour les accrocher » « faire la police » « plus vigilante par rapport au cahier » « les séparer, un par table »
Réaction face au comportement inadapté des élèves	<ul style="list-style-type: none"> « reprendre, isoler, hausser le ton, rappel des règles, portable » « reprendre sur le vocabulaire » « avertissements et recadrage » « plus lié au savoir être » « les reprendre quand ça dérive »
Préservation d'un groupe d'élèves (pas de rapport avec le niveau scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> « comportement auquel je fais attention » « lui poser des questions différemment »
Appui sur l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> « fiche d'évaluation de cahier »
Autres	<ul style="list-style-type: none"> « je veux qu'ils aillent là, il faut faire le cours, il faut avancer »

Puis, après avoir répertorié ces schèmes, nous avons essayé de les comparer selon les enseignants interviewés, pour observer s'il existait des différences.

Registre de schèmes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Nombre d'enseignants	Pourcentage d'enseignants	MT (nb)	MT (%)	MG (%)	MG (%)
Adaptation au niveau hétérogène	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7	78%	3	33%	4	44%
Ménager des élèves	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	67%	1	11%	5	56%
Mise au travail et maintien dans la tâche	1	1	0	0	0	1	0	1	1	5	56%	2	22%	3	33%
Réaction face au comportement inadapté des élèves	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	56%	2	22%	3	33%
Préservation d'un groupe d'élèves (pas de rapport avec le niveau scolaire)	1	0	1	1	1	1	0	0	0	5	56%	0	0%	5	56%
Appui sur l'évaluation	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11%	0	0%	1	11%
Autres	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11%	1	11%	0	0%

Le registre le plus courant, tout enseignant confondu, est celui de l'adaptation de l'enseignant au niveau hétérogène du groupe classe (78%), puis vient « ménager les élèves » (67%). Les registres les moins fréquents et très minoritaires sont l'appui sur l'évaluation et « autres » (11%).

Concernant les enseignants de MG, ils auraient donc plus dans l'esprit le fait de ménager l'élève (56%), de différencier leurs pratiques (44%) tout comme les enseignants de MT. Il n'existerait donc pas de différences entre les matières, au niveau des registres de schèmes. Cependant, on peut remarquer que les enseignants de MT ne sont pas dans le registre de la préservation du groupe élève (hors niveau scolaire).

Les règles d'action qui reviennent le plus fréquemment pour le registre « s'adapter aux différences de niveaux » revient à l'instrumentalisation des élèves moteurs pour aider les autres (pour 44% des enseignants) ; pour le registre de la mise au travail et du maintien dans la tâche. Il s'agit là d'utiliser les affinités inter-pairs pour créer l'émulation (pour 56% des enseignants) ; pour le registre du comportement inadapté il s'agit là de jouer franc jeu (pour 67% des enseignants) ; quant au registre du ménagement des élèves, il s'agit de créer un environnement sécurisant et bienveillant dans la classe (pour 56% des enseignants).

L'analyse des pratiques enseignantes par l'intermédiaire des schèmes et des règles d'action nous a permis d'affiner la compréhension de la catégorisation des élèves par les enseignants.

A présent, il est temps de discuter de nos résultats en regard de notre problématique, de nos hypothèses mais aussi de constater les limites de cette étude.

V) DISCUSSION

A présent, nous allons au travers des lignes suivantes, mettre en relief les résultats obtenus précédemment afin de répondre à notre problématique de recherche sur le thème de la perception des jeunes par les adultes, soit les questions suivantes :

Comment les enseignants catégorisent-ils les élèves ? Comment les enseignants prennent en compte cette catégorisation dans leurs pratiques ?

1) La perception et la catégorisation des enseignants de MT et de MG ne sont pas si différentes...

Au regard des résultats précédemment exposés, il semblerait que la perception des élèves par les enseignants n'est pas unique mais plutôt de type idiosyncratique comme l'a observé Bressoux, s'étant penché sur cette thématique. Ceci est visible par la multitude des regroupements et des catégories effectuées par les enseignants.

Les enseignants, toutes matières confondues, se basent sur les caractéristiques de l'élève et ceci pour agir. Par ailleurs, le fait que les enseignants aient réalisé peu de regroupements lors de la tâche de classement renforce le concept de *steering* group et celui d'élève collectif.

Parmi les catégories et sous-groupes effectués par tous les enseignants, il en ressort que la dimension liée au métier d'élève est dominante. Ceci vient confirmer et renforcer le concept de Perrenoud (1994) vis-à-vis du métier d'élève, et confirme l'existence d'une norme dans le regard de l'enseignant comme l'ont constaté Marcoux et Crahay dans leurs travaux (2008).

Ainsi, les enseignants de MT et de MG perçoivent les élèves principalement par le prisme de leur comportement (« perturbateurs ») et celui de leur niveau scolaire (« difficultés / réussite scolaire »). Ce résultat vient confirmer les travaux de Kagan de Tippins (1991), qui démontrent que le niveau scolaire et le comportement de l'élève sont prédominants dans le regard des enseignants.

En outre, les enseignants expérimentés de MT attachent une importance particulière aux compétences professionnelles, et, aux habilités et aptitudes de l'élève « en action » (Sous-dimension cognition), comparativement aux enseignants expérimentés de MG qui eux accordent plus d'importance au métier d'élève et au comportement de l'élève. On voit apparaître ici une nuance entre les enseignants dans leur perception, cependant elle pourrait s'expliquer par le contexte écologique des situations proposées et par la nature des activités proposées.

2) Un critère incontournable et émergent dans la catégorisation : la Motivation

Tout d'abord, la motivation chez les enseignants novices tout comme chez les enseignants de matières professionnelles (à dominante pratique et hors classe) se présente dans cette étude comme une caractéristique saillante dans la perception des élèves par les enseignants.

Au sens des enseignants interviewés, la motivation serait perçue et à l'origine d'élèves qui écoutent attentivement, qui travaillent arduement et qui feraient preuve de courage.

Cela suggère que la motivation pourrait dépendre des conditions d'apprentissage, et notamment du contexte écologique, mais aussi de la nature de l'activité proposée comme nous l'indique notre étude.

Les enseignants de MT ayant une dominante pratique mettent en avant les compétences professionnelles de l'élève et perçoivent donc l'élève au travers de caractéristiques motrices, d'habiletés mais aussi au travers la notion de courage : « courageux, ne prennent pas de pause, il faut les freiner ». Ceci va dans le sens de Viau (1997) qui dans ses travaux a relevé les indicateurs de la motivation que sont : la ténacité et la persévérance dans la tâche, la performance ou le résultat observable de l'apprentissage et l'engagement cognitif.

3) La forme scolaire semble avoir un effet sur la perception des élèves

Les enseignants de MT semblent attacher plus d'importance aux relations inter-pairs, aux habiletés de l'élève, ce qui rejoint les travaux de Davis (2006) sur ces deux premiers critères. Notons aussi que ces enseignants de MT perçoivent les élèves via leurs compétences professionnelles. Par conséquent, le regard des enseignants varierait en fonction du contexte et de la forme scolaire.

De plus, les enseignants de MT semblent attacher moins d'importance dans leur perception de l'élève à l'attitude en classe de l'élève. Ceci peut s'expliquer par la configuration physique des situations proposées et le travail en binôme proposé aux élèves. Le fait que les enseignants attachent plus d'importance aux relations inter-pairs, aux habiletés... plutôt qu'à d'autres critères comme la participation ou le comportement en classe vient renforcer l'hypothèse émise dans les travaux de Veyrac et Blanc (2014).

En effet, il semblerait que les enseignants de matières professionnelles perçoivent plus l'élève par une perception du corps en activité « physique », contrairement aux enseignants de matières générales qui voient « l'élève assis », plus en activité « mentale ». Cependant, comme l'ont démontré Pastré *et al.* (2006), toute situation de travail ou d'activité physique nécessite une activité mentale, on ne peut pas scinder activité mentale, activité de travail et activité physique.

Ici nous voyons se démarquer la perception des enseignants de MT et de MG. Ainsi, les enseignants de MT verraient l'élève plus par le prisme de capacités physiques, du travail en équipe et donc percevrait plutôt l'élève en activité. Contrairement aux enseignants de MG qui verraient plutôt l'élève assis, dans un contexte de classe et dans une forme purement scolaire.

4) Les jeunes enseignants attachent plus d'importance à la motivation contrairement aux enseignants les plus expérimentés

Dans la même veine, les enseignants expérimentés de MT semblent accorder plus d'importance à la motivation de l'élève que les enseignants de MG.

Ce résultat vient confirmer les travaux récents de Veyrac et Blanc (2014), indiquant que les enseignants novices et les plus jeunes présenteraient dans leurs catégorisations la tendance à mettre en avant la sous-dimension liée à l'intérêt disciplinaire par rapport aux enseignants expérimentés.

Enfin, cette étude ne confirme pas les travaux de Kagan et Tippins (1991) dans le sens où les enseignants expérimentés décrivent les élèves avec autant de caractéristiques saillantes que les enseignants novices à peu expérimentés. En effet, ils ont décrit les élèves avec sensiblement le même nombre de catégories et de propriétés.

5) Des règles d'action et schèmes nuancés dans les pratiques enseignantes

L'ensemble des enseignants, au vu des caractéristiques des élèves, semblent agir par des pratiques bienveillantes et en s'adaptant au niveau hétérogène des classes.

Ainsi, les enseignants « s'appuient sur les élèves moteurs », « agissent différemment », « reprennent les élèves », « les accrochent du regard ». Ces différentes règles d'action mettent en relief les caractéristiques saillantes des élèves. On retrouve dans cette connaissance de l'élève pour agir, l'image opérative.

Les enseignants novices vont percevoir aussi les élèves principalement par la sous-dimension motivation. Leurs préoccupations et règles d'action vont dans le sens de préserver et maintenir une bonne interaction dans le but de motiver les élèves. Ceci va dans le sens des travaux de Davis (2006) : « Une bonne interaction enseignant/élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe ». On peut aussi intuitivement voir que l'écart d'âge et générationnel entre les jeunes enseignants et les élèves est en leur faveur d'une meilleure compréhension des préoccupations des jeunes et de leur manière d'être.

Notre étude reflète la relation dyadique et cognitive courante entre l'enseignant et l'élève, cependant il apparaît que certains apprenants s'avèrent être de « bons profs » comme l'a signalé l'E8 de MT. A la lumière des travaux de Durand, Saury et Sève. (2006) qui ont observé des enseignants d'EPS, « les interactions au sein des communautés de pratiques constituent un compagnonnage cognitif : chacun pratique et aussi aide et évalue les autres membres. ». Ceci pourrait être une piste de situation dans laquelle les élèves ne subissent pas et deviennent au contraire moteurs.

Ainsi, cette étude montre un regard multidimensionnel des enseignants qui ne dépendrait pas de la discipline enseignée mais qui varierait plutôt selon la forme scolaire et selon le contexte écologique de la classe. Cette perception idiosyncratique des élèves serait nuancée selon l'ancienneté de l'enseignant mais aussi de la configuration des activités proposées. Il ressort aussi de ce travail, qu'il pourrait exister un regard « générationnel » c'est-à-dire différent selon les générations d'enseignants.

Cette étude empirique très étoffée dans sa collecte d'informations et les tendances qu'elle a précédemment révélées, a rapidement su dessiner ses contours.

Les limites de l'étude :

Les résultats mis en évidence dans cette étude auraient nécessité un regard extérieur et double pour permettre de conforter les choix réalisés dans la lecture et l'interprétation des résultats.

Le paramètre majeur limitant fut la durée de l'étude. Il faudrait en effet la répéter et l'élargir à un cycle de formation, mais aussi à plusieurs promotions successives.

De plus, cette étude empirique aurait pu être menée sur une seule journée afin d'éviter d'éventuels biais comme les échanges entre enseignants. Cela aurait également permis d'avoir des conditions d'entretien proches.

J'ai ressenti, lors des entretiens, une certaine retenue de la part des interviewés et cela peut s'expliquer par un problème d'éthique voire de désirabilité sociale ou même de gêne par rapport à la nature de cette étude, qui va au cœur des pratiques et des regards des enseignants.

Les biais que j'ai pu rencontrer malgré la confidentialité des entretiens sont tout d'abord la fréquence des contacts entre enseignants : aussi bien en salle des profs qu'aux différentes pauses de la journée. Par ailleurs, l'équipe pédagogique étant très solidaire et soudée, de nombreux échanges informels sur les classes et particulièrement sur cette classe existent.

J'ai pu constater cela au vu la vitesse de transmission des informations lors d'un éventuel conflit avec un élève en classe.

Par la limite de temps et de disponibilité de certains enseignants, j'ai dû limiter mes entretiens dans leur durée, ce qui fait que j'ai pu omettre ou trop « presser » les échanges.

L'échantillonnage des enseignants et le faible effectif de la classe en jeu ne permettent pas de mettre en exergue des données statistiquement représentatives. En effet, statistiquement parlant, la taille de l'échantillon est limitée tant par le nombre de classes et d'élèves ce qui ne m'a pas permis d'avoir de « témoin » ou de point de comparaison.

De plus, la taille de la classe concernée (composée neuf élèves), peut paraître faible et influençant la relation élève/enseignant qui ne sera pas forcément la même que dans une classe de 25 à 30 élèves.

La taille de la classe permettrait à l'enseignant de mieux connaître ses élèves, donc cela le rendrait plus soucieux de la réussite de ses élèves et le pousserait à plus d'accompagnement (Davis, 2006).

Les logiciels de traitement de corpus, comme Wordle et Tagcrowd, ont aussi leurs limites même s'ils nous paraissent graphiquement intéressants. Au moment de l'analyse des résultats, je n'avais pas connaissance des logiciels d'analyse du langage comme Alceste ou encore Iramuteq, plus adaptés à la réalisation d'analyses statistiques multidimensionnels et qui présentent donc une analyse plus fine et pertinente.

Par ailleurs, il aurait été pertinent de comparer la perception d'enseignants de MT expérimentés et novices. Cependant, l'occasion sur mon établissement de stage ne s'est pas présentée.

Enfin, les entretiens menés nous ont permis d'obtenir une analyse « externe », imprégnée du discours de l'enseignant. Nous soupçonnons de façon globale un décalage entre le discours des enseignants et leurs pratiques réelles. Ainsi, il semblerait intéressant de compléter ce travail par une observation des enseignants en situation de classe pour réaliser une analyse plus fine des pratiques enseignantes réelles.

Il serait alors intéressant de mener une étude ultérieure, simultanée dans plusieurs établissements aux modalités équivalentes (ancienneté des enseignants, âge, type de classe...).

Les limites de l'étude exposées nous permettent de tirer les leçons de cette première expérience mais aussi d'ouvrir le champ de l'étude à d'autres modalités, à la lumière de nos résultats et des apports de ce travail.

VI) PERSPECTIVES

1) Perspectives de l'étude

La méthode employée ici consistant à mettre en exergue les caractéristiques des élèves afin de mieux comprendre la relation enseignant/élève, présente une limite qui est le temps comme énoncé précédemment. En effet, il est ressorti des entretiens par des évocations récurrentes des enseignants du type : « cet élève pourrait progresser ou régresser vers ce sous-groupe... », que la catégorisation est évolutive dans le temps. Ainsi, il serait intéressant de suivre l'évolution de cette catégorisation sur une année ou sur une durée plus importante et donc de voir (ou non) le changement de perception de l'enseignant. En effet, à la lumière des travaux de Morine Dershimer (1979), les catégories d'élèves perçues par l'enseignant dépendent du moment dans l'année scolaire.

« Quand ils reviennent de stage, ils ont changé » : m'ont confié à la fin des entretiens certains enseignants, toutes matières confondues. Cela revient à une transformation profonde du mode de relation au monde. Il semblerait alors intéressant d'observer l'évolution de la perception des enseignants dans le temps, pour suivre ce changement qui semble s'effectuer dans le monde de l'entreprise.

Dans le but d'affiner cette recherche via la méthode par regroupement d'élèves, il serait intéressant de mesurer le degré d'appartenance des élèves dans une catégorie mais aussi la distance inter-regroupement, via la mesure d'un degré de ressemblance comme l'ont fait auparavant Mossaz et Aliprandi dans leurs travaux en 2014.

Dans le même sens, en lisant les travaux de Griffey et Housner (1991), et ceux de Bressoux (2003) qui ont montré le lien entre la performance scolaire et le jugement des élèves, nous avons essayé de mettre en avant le lien pouvant exister entre la performance scolaire et la qualité de la catégorisation des élèves (cf. Annexe 6 et 7).

Ainsi, caractériser un élève de bon ou mauvais élève au lycée ne dépendrait pas uniquement que du critère « niveau scolaire ».

Par conséquent, la performance scolaire ne serait pas un des critères dominants dans le jugement des enseignants. Nous pourrions alors nous demander si :

Les élèves bien perçus auraient des performances scolaires supérieures aux élèves « moins bien vus » ? En regardant de plus près la qualité des sous-groupes d'élèves réalisés par les enseignants et la performance scolaire de ces mêmes élèves, la tendance suivante apparaîtrait : plus l'élève aurait des notes élevées donc une performance scolaire importante, plus il serait catégorisé par les enseignants de façon « positive ». Par conséquent, plus l'élève serait performant du point de vue de sa valeur scolaire, mieux il serait perçu par l'enseignant. Cependant, Bressoux a démontré que la perception l'élève par les enseignants ne dépend pas uniquement de la seule performance scolaire (genre, origine sociale...).

De plus, la forme scolaire pourrait influencer sur les performances scolaires chez les élèves de lycée professionnel. C'est une piste que nous avons ressentie exploitable (cf. Annexe 8), en effet, du point de vue de l'élève, la plupart de ceux-ci privilégieraient la réalisation d'activités pratiques comme l'a constaté le sociologue Jellab.

Ce rapport au savoir est bien entendu propre à chaque élève et il conviendrait d'étudier ce rapport au savoir via la perception de l'élève.

Il aurait aussi été intéressant de comparer la perception des enseignants de pratique professionnelle avec celle des enseignants de pratique sportive (EPS). En effet, ces enseignants côtoient l'élève, non pas « assis », mais fréquemment dans un contexte hors classe.

Ainsi, étudier la qualité de la catégorisation des élèves par les enseignants semble être une piste d'élargissement de cette étude pour établir le lien entre la performance scolaire et la perception des enseignants. Qui n'a jamais entendu cette assertion paradoxale de la part d'un enseignant : « ...non mais cet élève là il est trop scolaire... » ; ceci renvoie aux attentes des enseignants qui paraissent élargir le concept de métier d'élève en dehors du cadre scolaire.

On pourrait aussi se poser la question au travers du concept de métier d'élève : Le métier d'élève en lycée professionnel est-il exercé de la même façon qu'il s'agisse de la voie scolaire initiale ou de la voie de l'apprentissage ?

D'après le sociologue Pierre Périer, qui a enquêté en lycée professionnel, les pratiques enseignantes, toutes matières confondues sont guidées par un processus de ré-affiliation scolaire. Ces pratiques enseignantes sont marquées par le lien éducatif et l'affect comme levier, véritable attente chez des élèves en rupture avec la forme scolaire (Vincent, 1994).

Dans le même sens, le sociologue Jellab, qui a travaillé aussi sur les lycées professionnels, met en exergue le fait qu'une réhabilitation scolaire s'exécute pour ces jeunes afin de retrouver « un sens à la scolarité ». Il convient pour l'élève de s'investir dans les matières professionnelles ce qui n'est pas réellement nécessaire pour les matières générales comme l'anglais « ça sert à rien pour être plombier », le français « ouais là on peut s'amuser un peu, on peut dialoguer, échanger des idées, c'est pas grave pour le métier »...telle est la vision et le discours relevés chez des élèves. Cette assertion met en perspective la perception des élèves et l'utilité des savoirs.

Du point de vue de l'élève, il semblerait que la plupart d'entre eux privilégierait la réalisation d'activités pratiques comme l'a constaté le sociologue Jellab. Ce rapport au savoir est bien entendu propre à chaque élève.

Il semblerait alors intéressant de croiser et confronter la perception des élèves par les enseignants en lycée professionnel agricole avec celle des maîtres de stage, par exemple en regardant de plus près les fiches de suivi de stage.

On peut alors se demander : Comment organiser en matières générales une classe sous une forme d'atelier ?

Dans le même ordre d'idée, voir les élèves en situation professionnelle, dans des projets socioéducatifs ou extrascolaires pour des professeurs de disciplines générales pourrait rendre réversible la catégorisation et donc modifier leur perception sur les caractéristiques des élèves liées à leurs difficultés.

Le lien éducatif et le degré d'humanité ressentis dans la relation élèves enseignants ne peuvent être que payants. Par conséquent, la bienveillance et l'humanité de la relation apparaissent comme indispensables dans nos pratiques actuelles et futures.

2) Perspectives d'exploitation professionnelle

Cette recherche a consolidé mes compétences d'enseignant « praticien réflexif » (Schön, 1983) et elle a élargi mon rôle, mes missions d'enseignant aux sciences humaines. Le temps passé à élaborer et à m'intéresser aux auteurs ainsi qu'aux recherches en sciences de l'éducation, malgré un temps restreint et compté, m'ont rappelé mes années étudiantes en sciences dures et ce domaine passionnant qu'est la recherche.

De plus, c'est en regardant de plus près mes résultats que je me suis rendu compte que la perception des enseignants de matières différentes n'était pas si foncièrement éloignée.

Enseigner peut aussi se révéler comme être un défi individuel, collectif quotidien au service des élèves, des jeunes parfois difficiles et en difficultés vers une réussite scolaire mais aussi sociale passant par un enracinement et un épanouissement dans un cadre florissant. Être à l'écoute, créer et renforcer le lien éducatif, être garant de la bienveillance et du bien être des élèves font partie de nos missions.

Avoir le temps de la réflexion et comprendre les positions de chacun au sein d'une équipe pédagogique sont des actions allant dans le sens de l'efficacité de l'institution scolaire.

Cette recherche nous pousse aussi à s'interroger sur la forme scolaire : et si l'enseignant de français ou de mathématiques réalisaient leurs séances en atelier ou en serres, serait ce possible ? Ne pourrait-on pas adapter ou réinventer des formes scolaires plus attractives et valorisantes pour ces jeunes souvent en rupture avec la forme scolaire ? Ne pourrait-on pas s'inspirer du courant de la didactique professionnelle ou encore des techniques Freinet (Go, 2006) pour réinventer cette forme, et, aussi créer plus de liens entre le monde professionnel et l'institution scolaire ?

CONCLUSION

Il y a quelques mois, le domaine des sciences de l'éducation et des sciences humaines au sens large m'était inconnu. Aujourd'hui, j'ai eu la chance au travers de mes nombreuses lectures de découvrir une multitude d'auteurs et chercheurs, aussi nombreux que les concepts qu'ils définissent, défendent et façonnent au fil du temps.

Cette étude m'a permis de rencontrer des collègues enseignants dans un autre contexte, mon rôle relevant plus du sociologue et parfois du thérapeute au travers des entretiens. Par ailleurs, lors des regroupements d'élèves, certains enseignants remarquaient que cette catégorisation, cette perception des élèves était évolutive au cours de l'année.

En outre, cette initiation à la recherche m'a donc permis de collecter et aussi de me confronter à la multitude des perceptions des enseignants. Ainsi, elles ne sont pas si éloignées les unes des autres contrairement à ce que je pensais au départ de cette étude. Essayer de comprendre leur perception par une approche méthodologique inspirée des dimensions et des schèmes en jeu (Paramo 2013; Veyrac & Blanc, 2014) m'est apparu très inédit et très pertinent.

Cette initiation présente une finalité permettant d'approcher au mieux les mécanismes en jeu dans la construction du jugement et la perception des enseignants rencontrés dans ce cadre. Elle m'a amené à analyser les facteurs ou biais pouvant influencer sur ce jugement et elle m'a conduit à changer ma vision sur la relation pédagogique.

De plus, dans le discours des enseignants nous avons constaté que la performance scolaire n'est pas la seule caractéristique mise en avant, mais que le métier d'élève, dont fait partie la performance scolaire, est bien plus représentatif de leur perception. Ceci ne m'a que peu surpris, cependant on voit bien dans cette étude que l'enseignant ne perçoit pas que l'élève mais aussi le jeune dans son devenir et son avenir personnel et professionnel.

« Ce que je crois devient vrai » : le concept qui m'a le plus marqué est celui de l'effet Pygmalion et donc du traitement différentiel des élèves parfois subtile et ressenti (Trouilloud & Sarrazin, 2003) : et, particulièrement ce passage : « L'effet Pygmalion se produirait davantage dans certaines matières que dans d'autres ». En effet, il est au centre des effets que les enseignants et donc l'institution scolaire peuvent générer sur la « sculpture » identitaire et scolaire de l'individu.

Selon Bressoux (2003), plus l'élève est en difficultés scolaires, plus il se décrit scolairement. Tandis que l'élève en réussite scolaire se décrit non pas scolairement mais par ses loisirs.

Jellab (2001), dans sa compréhension du rapport au savoir des élèves en lycée professionnel, définit plusieurs types de rapport au savoir. Celui-ci est lié à l'importance que l'élève va associer aux savoirs enseignés et à son engagement dans le métier d'élève.

Ceci rejoint l'interrogation suivante de Perrenoud (1994) et à ce que nous évoqué furtivement dans notre discussion : « Quel système scolaire inventer pour ne pas consacrer un rapport utilitaire, voire cynique aux savoirs ? ».

La perception de l'élève par l'enseignant renvoie donc à ce rapport au savoir.

Les projets interdisciplinaires, inter filières et les chantiers écoles sont des exemples de pistes à exploiter dans le but de croiser les perceptions inter-enseignants. Cette assertion d'un enseignant de matière technique renforce cette idée : « Quand les élèves en bac pro aménagements paysagers voient le prof d'anglais réaliser avec eux une scène paysagère lors de la pluri pour la journée portes ouvertes, leur regard est différent ainsi que le lien éducatif généré ».

Parallèlement, le regard des enseignants sur les élèves dans ce type de configuration pédagogique évolue comme le confirme cette citation d'un enseignant de matière générale : « Quand je vois certains élèves qui ne tiennent pas en place sur leur chaise plus de 30 minutes, et quand je les ai vu en situation pratique professionnelle, capables de maintenir leur attention une journée entière, je me mis dis qu'il y a un truc, non ? ». Ceci montre encore que la perception de l'élève par les enseignants peut être évolutive et dépendante de la situation donc de la forme scolaire.

Croiser les perceptions enseignantes et celles des élèves pourrait mettre en relief les leviers nouveaux concernant des thématiques comme le bien-être de l'élève.

La réussite scolaire ne rimerait-elle pas avec l'épanouissement social et affectif des élèves ?

Au travers de cette étude, j'ai relevé et je retiendrai ces citations de collègues, « acteurs » de cette étude : « Le passé les a construit, on ne reste pas sur le passé... Il (un élève) est heureux aujourd'hui m'a dit sa maman, ça me fait plaisir, il a trouvé sa voie et il construit petit à petit son projet... ». Ces assertions quotidiennes d'enseignants m'ont éclairé sur leur perception et sur la prise en compte du bien-être des élèves:

Références bibliographiques :

Aliprandi, M-L. & Mossaz, A-M. (2014). *Analyse des connaissances des enseignants sur les élèves et de leur structure : Constats et critique des méthodes de recueil*. (Maîtrise). Genève.

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9e éd.). Paris : PUF.

Borko, H. & Caldwell, J. (1982). *Individual differences in teachers' decision strategies: An investigation of classroom organization and management decisions*. *Journal of Educational Psychology*, Z, 598-610.

Boulet, M. (1997). *L'enseignement général, technologique et professionnel agricole en 1995-1996*. *Formation emploi*, 57, 23-33.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Ed. de Minuit. 672 p.

Bressoux, P. (2002). *Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe*. In J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles : De Boeck.

Bressoux P. & Pansu P. (2003) *Quand les enseignants jugent leurs élèves* Paris, PUF.

Bromme, R. (2005). *The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom*. In P.M. Denicolo & M. Kompf (Éd.), *Teacher thinking and professional action* (p. 31-40). London: Routledge.

Croizet, J.-C. & Claire, T. (2003). *Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ?* In Croizet, J.-C., Leyens, J.-P. (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 145-175). Paris : Armand Colin.

Dahllof, U. (1967). *Ability grouping and the teacher process*. Stockholm : Almqvist et Wiksell.

Davis, H.A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.

Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). « Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires », *Revue française de pédagogie*, 173, 5-18.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Durand, M., Saury, J. & Sève, C. (2006). *Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. In J.M. Barbier, Durand, M., (Eds.). *Les rapports sujets-activités-environnements* (p. 61-84), Paris : PUF.

Go H. L. (2006). « *Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence.* », *Carrefours de l'éducation* (n° 22), p. 83-93.

Griffey, D.C. & Housner, L.D. (1991). *Differences between Experienced and Inexperienced Teachers' Planning Decisions, Interactions, Student Engagement, and Instructional Climate*, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp. 196-204.

Jellab, A. (2001). *Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique*, *L'Homme et la société* (n° 139), p. 83-102.

Jellab, A. (2001). *Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire*, *Carrefours de l'éducation* (n° 11), p. 2-20.

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* (Vol. 46), p. 295-323.

Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 206 p.

Kagan, D. M. & Tippins, D. J. (1991). *How student teachers describe their pupils*. *Teaching and Teacher Education*, 7, 455-466.

J-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 1996.

Mayer, D. & Marland, P. (1997). *Teachers' knowledge of students: a significant domain of practical knowledge?* *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17-34.

Métral, J-F. (2013). *Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle*. AREF : Montpellier, France.

Mervis, C. B. & Rosch, E. (1981). *Categorization of natural objects*. In Rosenzweig M. R., Porter, L. W. (Eds.). *Annual Review of Psychology* (Vol. 32).

Morine-Dersheimer, G. (1979). *Teachers' conceptions of pupils – An outgrowth of instructional context: The south bay study, part III* (No. 59). Research Series (p. 67). Washington, DC : Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Moreau, G. & Jellab, A. (2011). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, *Revue française de pédagogie*, 177, 135-136.

Ochanine, D. (1978). *Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail*. *Psychologie et Education*, 3, 63-65.

- Paramó, P. (2013). *Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes*, *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, 251-262.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Périer, P. (2008). *La ré-affiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles*, *Carrefours de l'éducation* (n° 26), p. 215-228.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (5^e éd. 2004).
- Roiné, C. (2015). *La fabrication de l'élève en difficulté : Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire*.
- Rosenthal R.A. & Jacobson J. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, États-Unis, Basic Book Inc., trad. fr., *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions logiques.
- Trottier, C. (1983). *Le processus de socialisation à l'école*. In Cloutier, R, Moisset, J. & Ouellet, R. (éd.), *Analyse sociale de l'éducation* (pp. 87-104). Montréal : Boréal Express.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse: *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs*. *Revue Française de pédagogie*. n°145, p 89-119.
- Vergnaud, G., Halbwachs, F. & Rouchier, A. (1978). *Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant*. *Revue française de pédagogie*, 45,7-18.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). « Teacher knowledge and the knowledge base of teaching ». *International Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 5, p. 441-461.
- Veyrac, H. & Blanc, J. (2014). *Étude de la catégorisation des élèves par les professeurs, description du processus de déshumanisation de la relation professeur élèves-: approche par la théorie de la genèse instrumentale*, Rapport final, appel d'offre égalité des chances à l'école, Ministère de l'éducation nationale (DEPP), Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE), Le Défenseur des Droits (DD), 44 pages.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.
- Vincent, G. (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). *La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone*, *Éducation et didactique*, n°1, vol.6 , 9-46.

ANNEXES

Annexe 1 :

Recueil des caractéristiques des catégories et relation avec les dimensionsp. A-F

Annexe 2 :

Recueil et codification des sous-dimensions inventoriéesp . G-L

Annexe 3 :

Données brutes liées aux sous-dimensions.....p .M

Annexe 4 :

Recueil des catégories et des règles d'action par enseignant.....p . N-R

Annexe 5 :

Performance scolaire des élèves (résultats obtenus au 1^{er} trimestre)p . S

Annexe 6 :

Relation entre le rang dans la classe et la qualité des signaux (positifs, négatifs ou neutres).....p . T

Annexe 7 :

Analyse du lien entre la performance scolaire et la qualité des sous-groupes effectués par les enseignants.....p . U-V

Annexe 8 :

Analyse de la relation entre la forme scolaire et la performance scolaire pour les MT.....p . W

ANNEXE 1

Recueil des caractéristiques des catégories et relation avec les dimensions

(adapté des travaux de Paramo, 2013, Veyrac & Blanc, 2014) :

E1R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Suivi autrement	Comportement violent	Comportement Classe
	Sur la défensive, toujours en arrière	Comportement Classe
	Incapable de faire un choix	Cognition
	Communication non établie	Classe Enseignant
Les autres	Répond facilement	Enseignant
	A des idées fixes	Jeune
	Sérieux mais fermé	Métier Jeune
	En retard	Métier
	Influencé par les parents	Jeune
	Communication établie	Classe Enseignant

E1R2

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Parents présents	A l'écoute	Métier
	Suivis par les parents	Jeune
	Calme	Comportement
	Studieux dans le travail	Métier
	Cahiers bien tenus	Métier
Parents absents	Doivent apprendre à se débrouiller tout seul	Jeune
	Cahiers mal tenus	Métier
	Ne parlent pas de leurs parents	Jeune
	Doivent travailler	Métier

E2R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Assidus calmes	Calme	Comportement
	Assidu	Métier
	Discret	Jeune
	Travaillent correctement	Métier Niveau
Perturbateurs non suiveurs	Perturbateurs	Comportement Classe
	Tendance à ne pas suivre, à parler entre eux	Métier Comportement Enseignant
	Peu attentifs aux consignes	Métier
	Bruyants	Comportement

E2R2

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
En difficulté	Peu autonomes	Cognition
	Difficile d'aller à l'objectif	Niveau
Pas en difficulté	Suivent facilement et normalement	Métier Comportement
	Atteinte des objectifs	Niveau
	Autonomes	Cognition
Perturbateurs avec du potentiel	Comportement perturbateur	Comportement Classe
	Facilités d'apprentissage	Cognition

E3R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Pas intégré et travailleur	Ancien CAPa	Métier
	Parle pas avec les autres	Jeune Classe
	Travaille seul	Jeune Classe
	A l'écoute	Métier
	Concentré	Métier
	Participe à la demande de l'enseignant	Métier Enseignant
Bien intégrés et travailleurs	Participatifs	Motivation Métier
	Concentrés	Jeune
	Travailleurs	Motivation
	Les plus intéressés	Motivation
	Posent des questions	Motivation
Dissipés	Participation aléatoire	Motivation
	Repris souvent	Comportement
	Manque de savoir être	Jeune

E4R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Bonnes capacités et travailleurs	Participent	Motivation
	Travaillent bien	Motivation
Perturbateurs et non motivés	Peu d'intérêt et de motivation pour la formation	Motivation
	Travail non suffisant	Niveau
	Perturbateurs	Enseignant Classe
Grandes difficultés mais motivés	Motivation et intérêt pour la formation	Motivation
	Difficultés importantes	Niveau
Bonnes capacités mais perturbateurs	Perturbateurs	Enseignant Classe
	Rencontrent quelques difficultés	Niveau
	Leader	Classe

E5R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Surdoué	Participation forte	Motivation
	Lacunes sur l'expression écrite	Niveau
	Très curieux	Jeune Motivation
Capables	Savent être scolaires	Métier
	Pas de travail à la maison	Métier
	Travaillent en classe	Métier
En difficultés	Difficultés scolaires	Niveau
	Difficultés sociales	Jeune Classe
	Dossier MDPH	Cognition

E6R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Difficultés	Dossier MDPH	Cognition
	Pas en mesure de surmonter les difficultés seuls	Cognition Niveau
Elève type	Trouvent un sens à la scolarité	Jeune Avenir
	Besoin de réussir	Avenir Jeune
Immatures	Pas d'intérêt pour la scolarité	Avenir Jeune
	Absents	Métier
	Passifs	Motivation
	Fait le guignol	Enseignant Comportement
	Pas de sens pour le futur, ne peut se projeter	Avenir Cognition

E7R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Isolés et rejetés	Maniéré	Jeune
	Autiste	Jeune
	CAPa	Métier
Intéressants et intéressés	Ne posent pas de problème	Métier
	Participent	Motivation
Perturbateurs	Rebelles, perturbateurs	Enseignant Comportement Jeune
	Ont des capacités	Cognition
	Font des réflexions	Enseignant Jeune
	Pas forcément mauvais	Niveau

E7R2

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Réussite scolaire	Participent	Motivation
	Travailleurs	Métier
Difficultés scolaires	Pourraient glisser vers la réussite	Niveau Cognition
	Risque d'objectifs non atteints en fin d'année	Niveau

E8R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
A part	autiste	Jeune
	Ancien CAPa	Métier
	A beaucoup de mal en pratique professionnelle	Compétences pro
	Difficultés dans la réalisation	Compétences pro
	Compréhension difficile	Cognition
	Lent	Compétences pro Cognition
	Peu d'initiatives	Compétences pro Jeune
	Bloque sur un travail	Compétences pro Jeune
Motivés	Motivés	Motivation
	Bon profs	Motivation Classe
	Moteurs	Motivation Classe
	Sérieux	Métier
	Débrouillards, autonomes	Jeune Cognition
	Travailleurs, courageux	Jeune Métier
	Rapide	Cognition
	Ne prennent pas de pause	Motivation
	Anticipent	Cognition
	Travail réalisé en entier	Compétences pro
Pas ou peu motivés	Se cherchent encore	Jeune
	Travail bâclé, mal fait	Niveau
	Peu courageux	Jeune
	Ne pensent qu'à rigoler	Comportement

E9R1

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Courageux et travailleurs	Intéressés	Motivation
	Courageux	Jeune
	Travailleurs	Métier
	Autonomes	Cognition
	Ont le sens du travail	Compétences pro
	Participatifs	Motivation
Moyens	En difficultés mais surmontables	Niveau Cognition
Non motivés	Non travailleurs	Métier
	Absent	Métier
	Pas sérieux	Métier
	Lent	Cognition Compétences pro
	Défaut de motivation	Motivation

E9R2

Groupes	Caractéristiques	Dimensions
Sérieux et suiveurs	Sérieux	Métier
	Suiveurs	Métier
	Attentifs	Métier
	Calmes	Comportement
	Acteurs	Motivation
	Posent des questions	Motivation
	A l'écoute	Métier
	Autonomes	Cognition
Dissipés	Subissent	Motivation
	Comportements gênants	Comportement Classe Enseignant

ANNEXE 2

Recueil et codification des sous-dimensions inventoriées :

E1R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Suivi autrement	Comportement	E
	Classe	J
	Comportement	E
	Classe	J
Les autres	Cognition	D
	Classe	J
	Enseignant	K
	Enseignant	K
	Jeune B	B
	Métier	F
Les autres	Jeune B	B
	Métier	B
	Jeune A	A
	Classe	J
	Enseignant	K

E1R2

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Parents présents	Métier	B
	Jeune A	A
	Comportement	E
	Métier	F
	Métier	F
Parents absents	Jeune A	A
	Métier	F
	Jeune A	A
	Métier	F

E2R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Assidus calmes	Comportement	E
	Métier	F
	Jeune B	B
	Métier	F
	Niveau	G
Perturbateurs non suiveurs	Comportement	E
	Classe	J
	Métier	F
	Comportement Enseignant	E
	Métier	K
	Métier	F
	Comportement	E

E2R2

Groupes	Dimensions	Code de la variable
En difficultés	Cognition	D
	Niveau	G
Pas en difficultés	Métier	F
	Comportement	E
	Niveau	G
	Cognition	D
Perturbateurs avec du potentiel	Comportement	E
	Classe	J
	Cognition	D

E3R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Pas intégré et travailleur	Métier	F
	Jeune B	B
	Classe	J
	Jeune B	B
	Classe	J
	Métier	F
	Métier	F
Bien intégrés et travailleurs	Métier Enseignant	K
	Motivation	I
	Métier	F
	Jeune B	B
	Motivation	I
	Motivation	I
Dissipés	Motivation	I
	Comportement	E
	Jeune A	A

E4R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Bonnes capacités et travailleurs	Motivation	I
	Motivation	I
Perturbateurs et non motivés	Motivation	I
	Niveau	G
	Enseignant Classe	K J
Grandes difficultés mais motivés	Motivation	I
	Niveau	G
Bonnes capacités mais perturbateurs	Enseignant	K
	Classe	J
	Niveau	G
	Classe	J

E5R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Surdoué	Motivation	I
	Niveau	G
	Jeune B Motivation	B I
Capables	Métier	F
	Métier	F
	Métier	F
En difficultés	Niveau	G
	Jeune B Classe	B
	Cognition	D

E6R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Difficultés	Cognition	D
	Cognition	D
	Niveau	G
Elève type	Jeune B	B
	Avenir	C
	Avenir Jeune B	C B
Immatures	Avenir	C
	Jeune B	B
	Métier	F
	Motivation	I
	Enseignant Comportement	K E
	Avenir Cognition	C D

E7R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Isolés et rejetés	Jeune B	B
	Jeune B	B
	Métier	F
Intéressants et intéressés	Métier	F
	Motivation	I
Perturbateurs	Enseignant Comportement	K E
	Jeune	B
	Cognition	D
	Enseignant Jeune A	K A
	Niveau	G

E7R2

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Réussite scolaire	Motivation	I
	Métier	F
Difficultés scolaires	Niveau	G
	Cognition	D
	Niveau	G

E8R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
A part	Jeune B	B
	Métier	F
	Compétences pro	H
	Compétences pro	H
	Cognition	D
	Compétences pro Cognition	H D
	Compétences pro Jeune B	H B
	Compétences pro Jeune B	H B
Motivés	Motivation	I
	Motivation Classe	I J
	Motivation Classe	I J
	Métier	F
	Jeune B Cognition	B D
	Jeune Métier	B F
	Cognition	D
	Motivation	I
	Cognition	D
	Compétences pro	H
Pas ou peu motivés	Jeune B	B
	Niveau	G
	Jeune B	B
	Comportement	E

E9R1

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Courageux et travailleurs	Motivation	I
	Jeune B	B
	Métier	F
	Cognition	D
	Compétences pro	H
	Motivation	I
Moyens	Niveau	G
	Cognition	D
Non motivés	Métier	F
	Métier	F
	Métier	F
	Cognition	D
	Compétences pro	H
	Motivation	I

E9R2

Groupes	Dimensions	Code de la variable
Sérieux et suiveurs	Métier	F
	Métier	F
	Métier	F
	Comportement	E
	Motivation	I
	Motivation	I
	Métier	F
	Cognition	D
Dissipés	Motivation	I
	Comportement	E
	Classe	J
	Enseignant	K

ANNEXE 3

Données brutes liées aux sous-dimensions

Sous-dimensions	Var	E1		E2		E3	E4	E5	E6	E7	E7	E8	E9	E9	
		R1	R2	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R2	R1	R1	R2	
J. sociol	A	1	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
J. indiv	B	3	1	1	0	3	0	2	3	3	0	7	1	0	
E. Avenir	C	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	
E. Cognition	D	1	0	0	3	0	0	1	3	1	1	5	3	1	
E. Comport	E	2	1	4	2	1	0	0	1	1	0	1	0	2	
E. Métier	F	1	4	4	1	5	0	3	1	2	1	3	4	4	
E. Niveau	G	0	0	1	2	0	3	2	1	1	2	1	1	0	
E. CompPro	H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	
E. Motiv	I	0	0	0	0	5	4	2	1	1	1	4	3	3	
Classe	J	4	0	1	1	2	3	0	0	0	0	2	0	1	
Enseignant	K	3	0	1	0	1	2	0	1	2	0	0	0	1	TOTAL
		15	9	12	9	18	12	10	15	12	5	29	14	12	172
		24		21						17			26		
		100						72							
		MG						MT							

ANNEXE 4

Recueil des catégories et des règles d'action par enseignant

E1

Sous groupes	Suivi autrement	Les autres	Parents présents	Parents absents
	<p>« un comportement auquel il faut faire très attention »</p> <p>« le mélanger avec les autres » « lui poser des questions différemment, autrement » « je vais agir différemment » « je manque d'informations pour l'encadrer, je ne sais pas comment il fonctionne je n'ai pas le droit à l'erreur donc je suis plus exigeante que par rapport aux autres car il y a un risque de rupture » « je fais très attention je lui donne les mêmes consignes, je le valorise, pas de questions ambiguës, incapable de faire un choix, je dois guider le choix » « je ne le connais pas je devrai peut être aller voir la CPE »</p>	<p>« je les écoute beaucoup »</p> <p>« avec les garçons, la confrontation est plus directe, moins susceptibles que les filles » « j'essaie de communiquer avec eux »</p> <p>« j'essaie d'utiliser les uns des autres, dans un respect de chacun en donnant la limite »</p>	<p>« il est influencé par ses parents, il va falloir qu'il ait ses propres idées, il a le discours de ses parents, ce n'est pas encore le sien »</p>	<p>« je ne stagne pas sur leurs problèmes, j'avance avec eux » « je tiens compte de leur personnalité »</p>

E2

Sous groupes	Assidus Calmes	Perturbateurs non suiveurs	En difficultés	Pas en difficultés	Perturbateurs avec du potentiel
	<p>« porte peu d'attention car ça tourne et en plus ils posent des questions »</p> <p>« je suis peu répressif, plutôt dans l'échange. Pour les exercices, l'entraide est possible et l'échange est possible, favoriser l'autonomie individuelle et collective. »</p>	<p>« le trio perturbateur dans la mesure du possible j'essaie de les séparer, je suis très vigilant par rapport à ce qu'ils font, j'essaie de les reprendre quand ça dérive : j'hausse le ton, je n'ai pas encore pris de sanctions car pas arrivé encore là. Ils sont plus pénalisants car trop bruyants. Au moment des consignes, j'établis un confort d'écoute et d'attention suffisant pour tous. »</p>	<p>« finir avec eux le cours d'avant, plus d'accompagnement, peu autonomes »</p>	<p>« dans le mou de la classe » « suivent normalement l'évolution, pourront aller au bout de la classe de seconde, atteindra l'objectif de l'année : exercices supplémentaires, autonomie favorisée »</p> <p>« Chacun avance à son niveau : exercices supplémentaires »</p>	<p>« il faut les suivre et être présents eux pour les recadrer »</p>

E3

Sous groupes	Pas intégré et travailleur	Bien intégrés et travailleurs	Dissipés
	« travaux en groupe »		« repris souvent (surtout en dernière heure) » « ; avertissements et recadrage (téléphone, bonnet, blouson) plus lié au savoir être »

E4

Sous groupes	Bonnes capacités et travailleurs	Perturbateurs et non motivés	Grandes difficultés mais motivés	Bonnes capacités mais perturbateurs
	« s'appuie sur ceux qui participent en rebondissant sur les réactions des autres pour qu'ils participent, favoriser d'autres élèves »	« reprendre, isoler, hausser le ton, rappel des règles, portable, reprendre sur le vocabulaire »	« travail collectif par affinités »	

E5

Sous groupes	Surdoué	Capables	En difficultés
			« Voir s'ils ont leur cahier (fiche d'évaluation de cahier), faire participer les élèves en recadrant. »

E6

Sous groupes	Difficultés	Elève type	Immatures
	« besoin d'une prise en charge spécifique (adaptation par rapport aux individus en terme de difficultés psychosociales, d'adaptation par rapport à la classe ou à l'enseignant, ou qui sont en échec scolaire) » « Plus vigilante (regarder cahier, accroche au niveau du regard) »	« utiliser comme moteur pour participer même si des erreurs sont faites pour inciter les autres à participer. Régulation et valoriser les élèves moteurs »	« les responsabiliser, le faire exister, le mettre en activité pour éviter de faire le guignol. » « respect au niveau de la parole pour lever la main. »

E7

Sous groupes	Isolés et rejetés	Intéressés et intéressants	Perturbateurs	Réussite scolaire	Difficultés scolaires
			« les séparer, un par table »		« je veux qu'il aille là. Il faut faire le cours, il faut avancer »

E8

Sous groupes	A part	Motivés	Pas ou peu motivés
	« intervenir ou le changer de binôme. »	« plus d'autonomie et de responsabilités » « Il faut parfois les freiner (pause) »	« varier les tâches pour les accrocher » « mettre un élève motivé avec un pas motivé » « le mettre à part » « Groupes de travail par affinités et niveaux, et cela est évolutif, par risques de ruptures. Intervient là où il y a le plus de difficultés »

E9

Sous groupes	Courageux et travailleurs	Moyens	Non motivés	Sérieux et suiveurs	Dissipés
	« les responsabiliser »	« les responsabiliser »	« les changer de groupes » « (il faut s'intéresser à lui, le féliciter le mettre en avant »		« Les recadrer, faire la police, au moins les reprendre une ou deux fois »

ANNEXE 5

Performance scolaire des élèves (résultats obtenus au 1^{er} trimestre)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Moyen MG	E7	E8	E9	Moyen MT	Rang	Moyen MG MT
S1		16	12,5	12,5	12,67	10,63	12,9	12,13	16	14,81	14,3	1	13,4
S2	15,25	16	14,85	13	16,73	12,25	14,7	7,75	16	13,58	12,4	2	13,9
S3	15,75	18	15,15	10	11,7	10,38	13,5	11	12	8,29	10,4	3	12,5
S4	12	12	12,1	11,5	15,23	12,13	12,5	10,63	14	10,35	11,7	4	12,2
S5	14,67	14	12,05	7,25	13,9	10,63	12,1	16,38	10	7,84	11,4	5	11,9
S6	7,33	11	9,75	8	5,1	5,81	7,8	17,38	15	5,83	12,7	6	9,5
S7	12,67	12	8,44		14,17	10,17	11,5	9,13	13	3,33	8,5	7	10,4
S8	10	13	6,17	14,5	13,83	10,13	11,3	5,75	12	4,93	7,6	8	10,0
S9	8	16	9,61	7	11,3	7,67	9,9	5,75	13	7,34	8,7	9	9,5

ANNEXE 6

Relation entre le rang dans la classe et la qualité des signaux (positifs, négatifs ou neutres)

	MG						Somme	MT			Moyen MT	Rang	Moy MG MT
	E1	E2	E3	E4	E5	E6		E7	E8	E9			
S1	0	1	-1	1	0	-1	0	1	1	1	3,0	1	0,3
S2	1	1	1	1	1	-1	4,0	1	1	1	3,0	2	0,8
S3	0	1	0	0	0	-1	0	0	-1	0,5	-0,5	3	-0,1
S4	1	0	1	0	0	1	3,0	0	1	1	2,0	4	0,6
S5	0	-1	-1	-1	0	-1	-4,0	0	-1	-1	-2,0	5	-0,7
S6	0	1	1	0	-1	-1	0	0	1	0,5	1,5	6	0,2
S7	0	-1	-1	-1	0	-1	-4,0	-1	-1	0	-2,0	7	-0,7
S8	0,5	1	-1	0	0	1	1,5	-1	1	-0,5	-0,5	8	0,1
S9	0	-1	-1	0	0	1	-1,0	-1	1	0	0	9	-0,1

Regroupements avec signaux positifs (1) ou avec signaux négatifs (-1) ou signaux neutres (0) pour comparaison avec la performance scolaire des élèves(S)

	Moyenne de la valeur du signal des sous-groupes		
1	0,3	0	3
2	0,8	4	3
3	-0,1	0	-0,5
4	0,6	3	2
5	-0,7	-4	-2
6	0,2	0	1,5
7	-0,7	-4	-2
8	0,1	1,5	-0,5
9	-0,1	-1	0
Rang	MG MT	MT	MG
Coef Cor.	-0,50	-0,37	-0,61

ANNEXE 7

Analyse du lien entre la performance scolaire et la qualité des sous-groupes effectués par les enseignants

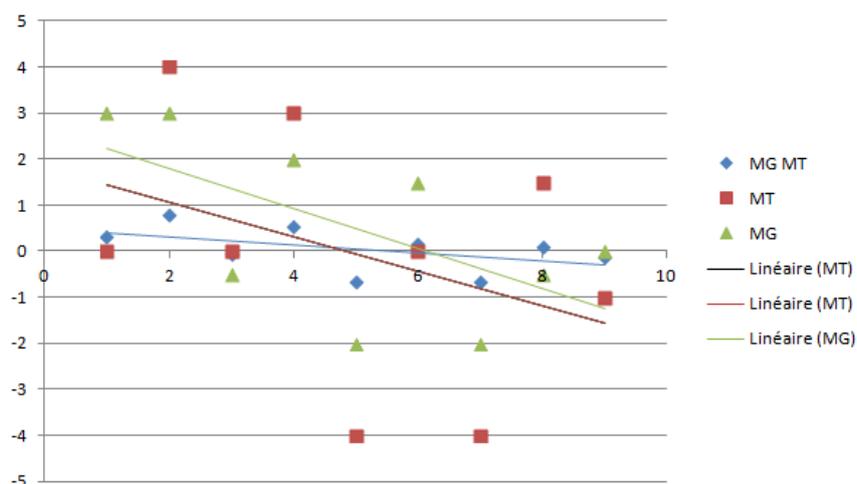
Afin de voir s'il existait un lien entre la performance scolaire et la qualité de la perception des enseignants, une mise en évidence de la relation entre le rang de l'élève et la qualité des sous-groupes a été réalisée.

Comment ?

Tout d'abord, les données de performance scolaire ont pour référence la moyenne générale de l'élève au premier trimestre de l'année et donc son rang dans le classement de la classe (cf. Annexe 5).

Quant aux données concernant la qualité des sous-groupes (cf. p. 19), elles ont été générées par une analyse de contenu permettant de transformer des données qualitatives en données quantitatives. (cf. Annexe 6). Par exemple, l'élève S1 a été catégorisé par l'enseignant E4 dans le sous-groupe « Bonnes capacités et travailleurs », qui est un sous-groupe au signal positif, on lui attribuera 1 point. De la même façon, un élève catégorisé par l'enseignant E4 dans le sous-groupe « Bonnes capacités mais perturbateurs », on lui attribuera 0 point. Pourquoi ? Car la qualité du sous-groupe est neutre (un signal positif annulera un signal négatif). En effet, l'enseignant qui attribue une caractéristique positive (+1 point ; « Bonnes capacités ») mais aussi une caractéristique négative (-1 point, « perturbateurs ») lui attribuera 0 point, la somme des caractéristiques étant nulle. De la même façon, un élève catégorisé « perturbateurs et non motivés » lui attribuera -1 point, car il est caractérisé de façon globale négativement. Si l'élève était catégorisé dans deux sous-groupes successivement, il lui sera attribué la moyenne des points générés par la qualité des sous-groupes.

Ce lien permet de nous rendre compte du lien pouvant exister entre la performance scolaire et la catégorisation des élèves. Un élève qui a des bonnes notes et « premier de la classe », est-il perçu positivement ou peut-il être perçu négativement, ou de façon globalement « neutre » ?



Relation entre rang de l'élève et la qualité du sous-groupe auquel il appartient en fonction de la matière (MG, MT ou MG/MT)

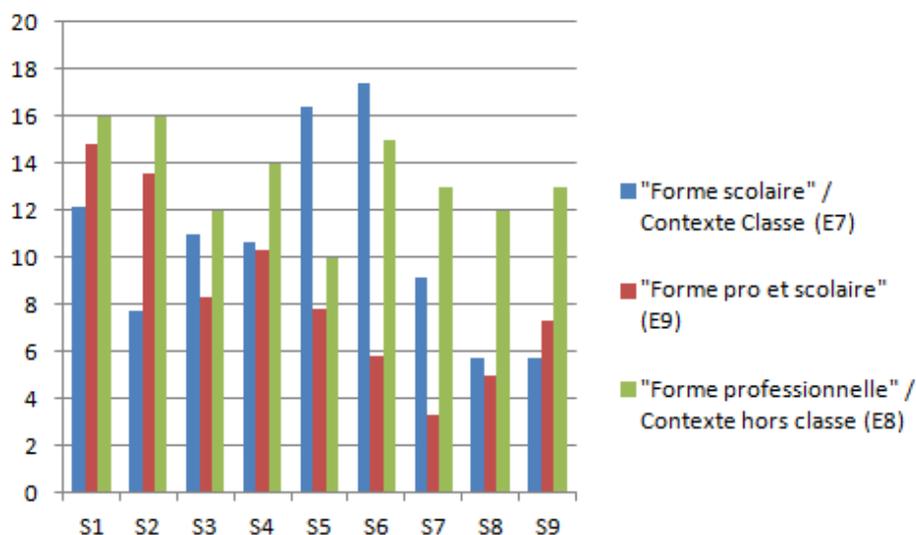
(Abscisse : Rang de l'élève et ordonnées : Qualité des sous-groupes : signaux positifs, neutres ou négatifs).

Ce graphe montre le lien fort entre la performance scolaire et la qualité des regroupements effectués par les enseignants. Toutes matières confondues, plus l'élève présente une valeur numérique scolaire moindre, et donc qu'il se situe dans le « bas du classement », plus la qualité des sous-groupes auxquels il appartient est négative. Ainsi réciproquement, plus l'élève sera fort et se situera dans le « haut de la classe » plus il sera classé et caractérisé dans des sous-groupes au qualificatif mélioratif.

Cependant, ce résultat est à prendre avec précaution car il y a une variation non négligeable entre les élèves.

ANNEXE 8

Analyse de la relation entre la forme scolaire et la performance scolaire pour les MT



Lien entre la forme scolaire (ou contexte de situation) et la performance scolaire

Il s'agissait là de comparer les notes des élèves dans la même discipline enseignée par trois enseignants E7, E8 et E9, dont le contexte de situation pédagogique (en classe/hors classe, atelier) était progressif : 0%, 50% et 100% en classe ou hors classe. Un lien semble exister entre la performance scolaire et le contexte d'évaluation soit pour trois élèves (S1, S2, S9) sur neuf, soit 45% d'entre eux.

Ainsi, la tendance observée serait la suivante : plus l'élève serait évalué sur des formes professionnelles (cognition, compétences professionnelles) plus sa performance scolaire serait élevée au détriment des formes scolaires en matières techniques. Inversement, plus l'élève serait évalué sur des formes scolaires plus sa performance scolaire serait moindre.

Ceci ne se vérifie pas pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, la performance scolaire liée à la forme purement professionnelle est pour sept élèves sur neuf, supérieure à la performance purement scolaire dans les MT.