

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



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

Mention : Enseignement du Second Degré

Mémoire

Les élèves de CAP agricole Services Aux Personnes et Vente en Espace

Rural et leur professeur principal.

**L'accompagnement et la relation au service de la réussite académique ou
personnelle ?**

Stéphanie Prévost

Jury :

Audrey Murillo, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, directrice de mémoire

Hélène Veyrac, professeure de l'enseignement supérieur agricole en sciences de l'éducation et de la formation, examinatrice

Août 2024

*« Un enseignant est un jardinier de l'âme,
il sème les graines du savoir avec amour,
dans l'espoir qu'elles fleurissent en sagesse. »*

Jean d'Ormesson

Remerciements

Alors que j'aperçois l'aboutissement de dix mois de travail intensif sur ce projet de mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Audrey Murillo, qui a dirigé ce mémoire. Son soutien indéfectible, sa grande disponibilité, son accompagnement rigoureux et enrichissant, ainsi que la confiance qu'elle m'a accordée, ont été des éléments déterminants pour mener à bien cette recherche. Elle m'a poussée à aller plus loin dans mes réflexions et à dépasser mes limites, et pour cela, je lui suis infiniment reconnaissante.

Je souhaite également remercier les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche et qui ont mobilisé leurs élèves, lesquels méritent également toute ma reconnaissance. Jour après jour, je suis agréablement surprise par la solidarité qui existe dans le corps professoral, dépassant les murs de nos établissements et les frontières de nos régions.

Un merci particulier à tous les élèves de CAP SAPVER que j'ai côtoyés au cours de ces quatre dernières années et qui m'ont fait aimer cette filière et leurs protagonistes. Je remercie mon directeur adjoint, Guillaume Ségala, et mon directeur de l'époque, Monsieur Manuel Moyano, pour la confiance qu'ils m'ont accordée malgré ma petite expérience, en me permettant de devenir professeur principal de CAP SAPVER.

Une pensée tendre pour mes parents et mes grands-parents qui ont toujours cru en moi ainsi qu'à Dominique, ma professeure de français au collège, qui a eu la gentillesse de relire mon mémoire.

Mes pensées s'orientent désormais vers mon plus grand soutien, ceux qui ont supporté de me voir de longues heures devant mon ordinateur, d'être moins disponible, plus pensive et parfois stressée : ma famille. Merci à mes enfants, Alana et Gabriel, d'être fiers de leur maman et de m'encourager dans tous mes projets professionnels.

Un immense merci à mon époux, Philippe, qui a supporté toutes mes interrogations, mes moments de doute, mes contrariétés, échangeant avec moi de longues heures sur notre vision du principalat. Merci pour ses encouragements, son soutien et son amour indéfectible. A l'instar de ce que nous vivons depuis dix ans ce projet personnel est devenu un projet familial.

À tous, merci du fond du cœur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION ET CONTEXTE.....	8
A) INTRODUCTION.....	8
B) CONTEXTE.....	9
B.1 : Formation CAP agricole Services Aux Personnes et Vente en Espace Rural	9
B.1.1 : Diplôme de CAP agricole SAPVER	9
B.1.2 : Etablissements agricoles proposant la formation CAP agricole SAPVER	9
B.1.3 : Possibilités de poursuite d'études après un CAP agricole SAPVER	9
B.2 : Profil des élèves de CAP agricole SAPVER.....	11
B.2.1 : Elèves en difficulté scolaire.....	11
B.2.2 : Orientation rarement choisie mais plus souvent subie	12
B.2.3 : Manque de motivation	12
B.2.4 : Origine sociale défavorisée	13
B.2.5 : Elèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).....	14
B.2.6 : Elèves souffrant de traumatismes	15
a) Traumatismes liés à l'école	15
b) Traumatismes personnels	16
B.2.7 : Elèves ayant une faible estime d'eux-mêmes.....	17
PARTIE THEORIQUE.....	20
A) MISSIONS DU PROFESSEUR PRINCIPAL DE CAP AGRICOLE SAPVER	20
A.1 : Notion d'accompagnement	20
A.2 : Accompagnement académique des élèves	24
A.2.1 : Formateur	24
A.2.2 : Chef d'équipe	24
A.2.3 : Lien entre l'établissement, les représentants légaux et les professionnels intervenant auprès de l'élève.....	24

A.2.4 : Lien entre la formation scolaire et professionnelle	25
A.2.5 : Coordination et la prise en charge individuelle de l'orientation	25
A.3 : Accompagnement personnel des élèves.....	27
A.3.1 : Apprendre à vivre en société	27
A.3.2 : Développer les compétences psychosociales	29
A.3.3 : Accompagner vers la résilience.....	30
A.3.4 : Permettre l'empowerment des élèves.....	31
B) RELATIONS ENTRE LE PROFESSEUR PRINCIPAL DE CAP AGRICOLE SAPVER ET SES ELEVES.....	32
B.1 : L'élève au cœur de la relation enseignant/élève.....	33
B.2 : Dimension affective de la relation enseignant/élève.....	34
B.3 : Prise en compte de la vulnérabilité des élèves	35
B.4 : Notion de care	35
PROBLEMATISATION.....	39
DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	41
A) RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET PRESENTATION DES INDICATEURS	41
B) CHOIX DE LA METHODE ET RECUEIL DES DONNEES	42
B.1 : Méthode de recueil des données.....	42
B.2 : Délimitation de l'échantillonnage	42
B.3 : Elaboration du questionnaire.....	43
B.4 : Diffusion du questionnaire	44
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	45
A) CARACTERISTIQUES DES ECHANTILLONS.....	46
A.1 : Caractéristiques de l'échantillon enseignant.....	46
A.2 : Caractéristiques de l'échantillon élève	47
B) DEFINITION DE L'OBJECTIF D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS PRINCIPAUX ET ADEQUATION AVEC LES ATTENTES DES ELEVES.....	47

B.1 : Présentation des résultats du questionnaire enseignant permettant de définir l'objectif d'accompagnement des professeurs principaux	48
B.2 : Analyse des résultats des questionnaires enseignants permettant de définir l'objectif d'accompagnement des professeurs principaux.....	50
B.3 : Présentation des résultats du questionnaire élève permettant de vérifier l'adéquation des objectifs d'accompagnement des professeurs principaux avec les attentes des élèves	54
B.4 : Analyse des résultats permettant de définir les attentes des élèves en termes d'accompagnement	55
C) DEFINITION DE LA DIMENSION DU CARE PRIVILEGIEE PAR LES PROFESSEURS PRINCIPAUX ET ADEQUATION AVEC LES ATTENTES DES ELEVES	
57	
C.1 : Présentation des résultats du questionnaire enseignant permettant de définir la dimension du care privilégiée par les enseignants dans l'accompagnement des élèves...	57
C.2 : Analyse des résultats des questionnaires enseignant permettant de définir la dimension du care privilégiée par ces derniers dans l'accompagnement de leurs élèves.	60
C.3 : Présentation des résultats du questionnaire élève permettant de vérifier l'adéquation entre la dimension du care privilégiée par les enseignants et les attentes des élèves	65
C.4 : Analyse des résultats des questionnaires élève permettant de vérifier l'adéquation entre la dimension du care privilégiée par les enseignants et les attentes des élèves	69
D) ATTENTES DES ELEVES VULNERABLES.....	71
D.1 : Attentes des élèves vulnérables en termes d'objectif du professeur principal.....	72
D.1 : Attentes des élèves vulnérables en termes de relation avec leur professeur principal	73
DISCUSSION CONCLUSIVE	76
CONCLUSION	83
BIBLIOGRAPHIE	85
ANNEXES	89
Annexe 1 : Questionnaire enseignants.....	89
Annexe 2 : Questionnaire élèves	95

Annexe 3 : Tableau synoptique des réponses à la question « Comment estimes-tu tes résultats scolaires cette année ? ».....	101
Annexe 4 : Réponses des élèves ayant une perception négative de leurs résultats scolaires	102
Annexe 5 : Réponses des élèves considérant avoir des conditions de vie très difficiles et ayant une perception plutôt positive de leurs résultats scolaires.....	105
Annexe 6 : Tableau récapitulatif des objectifs principaux recherchés par les élèves	108
Annexe 7 : Tableau récapitulatif des postures relationnelles du professeur principal recherchées par les élèves.....	109

INTRODUCTION ET CONTEXTE

A) INTRODUCTION

L'enseignement professionnel occupe une place cruciale dans le paysage éducatif français en proposant des parcours de formation variés soutenus par le ministère de l'Éducation Nationale et par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. Toutefois, cet enseignement peine encore à s'imposer et à gagner ses lettres de noblesse, étant trop souvent perçu comme le parent pauvre de l'éducation. D'ailleurs, les professeurs de lycées professionnels « font rarement l'objet d'enquêtes empiriques, de sorte que leurs conditions de travail, leurs pratiques pédagogiques et la nature des relations construites avec les élèves restent largement méconnues » (Jarty et Kergoat, 2017).

Ce constat est au cœur de notre recherche et nous a poussé à nous interroger sur les interactions entre les principaux protagonistes d'une filière professionnelle agricole : le professeur principal de CAP Services aux Personnes et Vente en Espace Rural (SAPVER) et ses élèves. Après avoir présenté le contexte de la filière SAPVER et le profil spécifique des élèves accueillis, nous avons choisi d'appuyer notre première partie sur les textes officiels définissant les missions du professeur principal. L'omniprésence de la notion d'accompagnement nous a conduit à nous intéresser aux différents travaux des auteurs investis dans cette thématique.

Notre étude ne pouvait pas s'arrêter à la compréhension de la notion d'accompagnement sans envisager plus profondément la relation existant entre le professeur principal et ses élèves. Notre lecture nous a conduit à nous intéresser particulièrement à la notion de care. En questionnant à la fois l'accompagnement et les relations qui unissent le professeur principal et ses élèves, nous avons tenté de comprendre les rouages de cette association pour déterminer si elle s'oriente davantage vers la réussite académique ou personnelle des élèves.

L'étude empirique menée dans un deuxième temps a permis de croiser la vision des enseignants et des élèves afin d'appréhender à la fois les ambitions des enseignants en termes d'objectifs d'accompagnement et de relationnel, et de vérifier si ces ambitions correspondent et répondent aux besoins de tous leurs élèves.

Ce mémoire ambitionne de fournir une vision claire des interactions entre les protagonistes du parcours de formation CAP SAPVER, à savoir le professeur principal et ses élèves. Il offrira, nous l'espérons, des pistes de réflexion applicables aux formations professionnelles dans leur

ensemble et encouragera peut-être d'autres étudiants à se plonger dans l'univers fascinant de l'enseignement agricole professionnel.

B) CONTEXTE

B.1 : Formation CAP agricole Services Aux Personnes et Vente en Espace Rural

Il nous semble opportun de dresser un panorama succinct de la formation CAP agricole SAPVER aujourd'hui en France, précisant les attendus du diplôme, sa représentation sur le territoire et les poursuites d'études qui peuvent être envisagées afin de mieux cerner le contexte dans lequel cette étude est menée.

B.1.1 : Diplôme de CAP agricole SAPVER

Le CAP agricole SAPVER est un diplôme de niveau 3 qui s'obtient en deux ans de formation au sein d'un établissement agricole. Le titulaire d'un CAP agricole SAPVER peut alors exercer dans deux secteurs professionnels : les services aux personnes et l'accueil-vente en espace rural.

L'arrêté du 10 juin 2015 (J.O 10 juillet 2015) « porte création de la spécialité 'services aux personnes et vente en espace rural' du certificat d'aptitude professionnelle agricole et fixe ses conditions de délivrance. »

B.1.2 : Etablissements agricoles proposant la formation CAP agricole SAPVER

Selon l'ONISEP, le diplôme de CAP agricole SAPVER est actuellement proposé dans 263 établissements scolaires sur les 806 que compte l'enseignement agricole. La formation est largement dispensée dans des établissements privés (218 établissements) composés de lycées agricoles (UNREP et CNEAP), Maisons Familiales Rurales et Centres de Formation d'Apprentis.

S'il est possible de l'effectuer par apprentissage, il reste cependant fortement ancré dans la voie scolaire (235 formations par voie initiale scolaire).

B.1.3 : Possibilités de poursuite d'études après un CAP agricole SAPVER

« Tout élève de terminale CAP doit pouvoir postuler pour une admission en 1ère professionnelle dans son champ professionnel et ses vœux sont saisis par son établissement

d'origine dans AFFELNET LYCEE. L'établissement d'origine doit accompagner les élèves à prendre connaissance du contenu et de la spécificité des formations visées afin d'éviter l'abandon en cours de cycle, lorsque la formation ne correspond pas à leurs attentes. » (Académie de Paris, 2023)

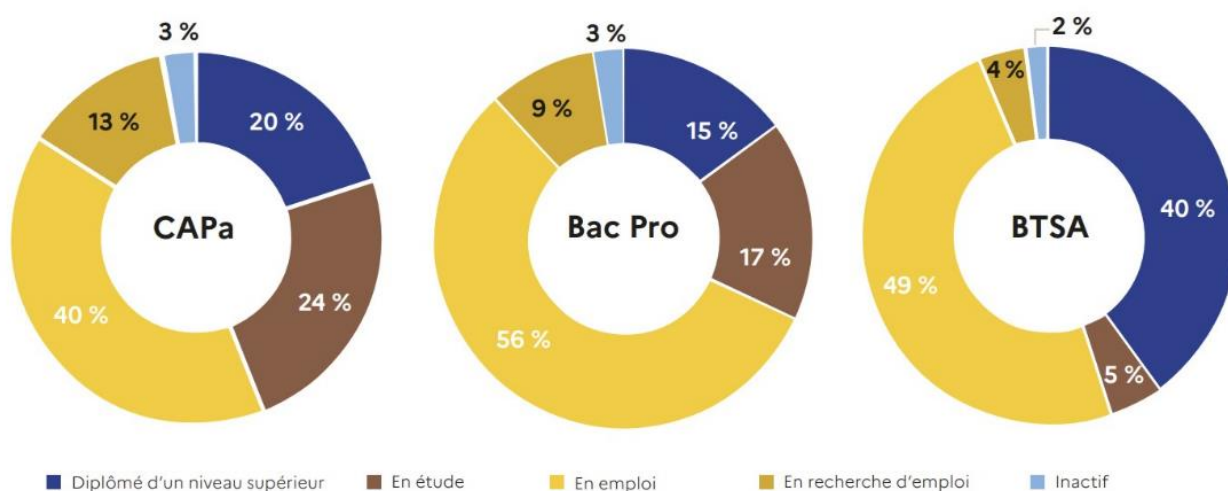
D'après l'ONISEP, 1/3 des élèves poursuivent leurs études après un CAP, la plupart en 1^{re} pro pour préparer un bac professionnel. Ils peuvent également préparer une Mention Complémentaire ou un CAP en 1 an. « Tous ces diplômes ont une finalité professionnelle : ils apportent une continuité dans la qualification professionnelle, soit en élevant le niveau de qualification, soit en permettant une spécialisation ou un complément de formation au diplôme de base. Ils ne sont pas nécessairement destinés à la poursuite d'études supérieures. Néanmoins, le Bac professionnel donne accès à l'enseignement supérieur, notamment au BTS (Brevet de Technicien Supérieur). »

Dans le cadre du CAP agricole SAPVER, les Bacs Professionnels privilégiés sont le Bac Pro agricole SAPAT (Services aux Personnes et Aux Territoires) et le Bac Pro agricole TCV (Technicien Conseil Vente). Selon les statistiques annoncées ci-dessous par le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 44% des élèves ayant obtenu un CAP agricole ont poursuivi leurs études.

Portrait de l'enseignement agricole

Situation des diplômés trois ans après l'obtention du diplôme

(Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2022)



B.2 : Profil des élèves de CAP agricole SAPVER

A la rentrée 2021, 135 520 élèves étaient inscrits dans un établissement agricole, dont 82 733 en formation professionnelle CAP et BAC PRO (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021). Les formations en CAP agricoles représentent 9,5% des effectifs des élèves de formations agricoles, soit 12 928 élèves.

Selon les données fournies par la MIREX Sud-Ouest, 2986 élèves ont présenté l'examen du CAP agricole SAPVER en 2023.

Les élèves peuvent s'inscrire en CAP agricole SAPVER au sortir d'une 3^{ème} générale, agricole, prépa-métier, SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ou ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire).

Par manque de données précises concernant le profil des élèves de CAP agricole SAPVER, nous étudierons de façon globale le profil type des élèves accueillis en CAP (Agricole et Education Nationale), leurs caractéristiques étant largement applicables au cas nous concernant.

B.2.1 : Elèves en difficulté scolaire

« Les élèves qui s'orientent en filière professionnelle ont souvent déjà rencontré des difficultés pendant leur scolarité. Trois entrants sur quatre en CAP ont redoublé au moins une fois. Près d'un jeune sur deux en CAP (44 %) n'a pas obtenu le brevet des collèges ; alors que seuls 0,6 % des élèves en filière générale ou technologique sont dans ce cas. La réussite à cet examen ne conditionne pas l'orientation qui est décidée auparavant. Elle constitue cependant un indicateur du niveau des élèves en sortie de troisième puisque nécessitant entre autres la validation du socle commun des compétences et des connaissances. » (Insee, 2016)

Les statistiques établies par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance dans les domaines de l'éducation et de la formation en 2022 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022) permettent d'établir que « 27,9% des élèves de première année de CAP ont besoin de consolider des compétences élémentaires en lecture et que 5,9 % des élèves de première année de CAP sont en grande difficulté en numératie. »

Les élèves des classes SEGPA représentent un vivier important pour les cursus CAP. Les statistiques évoquées dans « Les Dossiers de la DEPP » numéro 31 de juillet 2021, précisent

que les 63 % des élèves inscrits en troisième SEGPA en 2016 se sont inscrits en première année de CAP à la rentrée 2017.

B.2.2 : Orientation rarement choisie mais plus souvent subie

Le conseil de classe de fin de 3^{ème} est prépondérant dans l'orientation des élèves au lycée. Les élèves n'ayant pas validé les attendus du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (SCCCC) sont orientés majoritairement vers un CAP. Cette décision, même si elle va à l'encontre des envies du jeune et de sa famille, ne permet aucune dérogation. En effet, comme précisé dans le guide académique des procédures d'orientation et d'affectation dans les lycées de l'académie de Paris 2023-2024, « un élève orienté en 2de professionnelle peut être affecté en CAP s'il le demande. Un élève orienté en CAP ne peut pas être affecté en seconde professionnelle. »

Il en résulte que 40 % des élèves considèrent leur choix d'orientation comme subi davantage que choisi. (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2005)

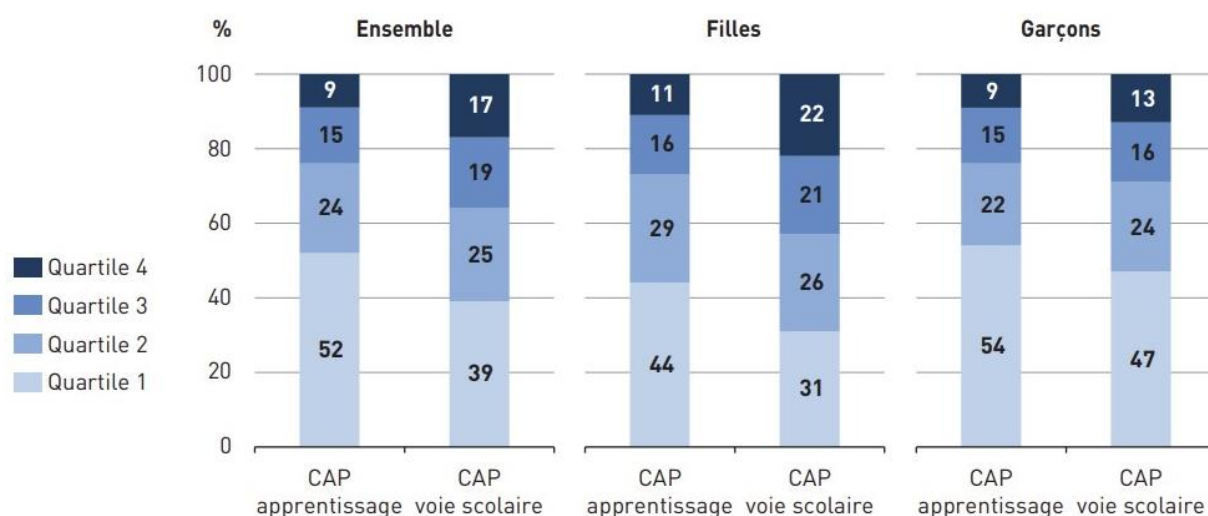
De plus, les établissements agricoles installés historiquement dans des zones rurales éloignées semblent pour certains responsables légaux être le meilleur compromis entre scolarité et facilité d'accès. Le choix de la formation ne se fait donc pas toujours en fonction des aspirations du jeune mais plutôt de la praticité logistique.

B2.3 : Manque de motivation

Les difficultés scolaires connues par les élèves année après année et l'orientation subie en CAP, ne favorisent pas un rapport apaisé à l'école. L'école est alors perçue comme un lieu de frustrations et d'échecs dans lequel l'élève ne trouve aucune motivation.

La motivation à l'école en fin de troisième des élèves en CAP

(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019)



Le graphique ci-dessus démontre qu'en fin de troisième 52 % des futurs élèves de CAP apprentissage et 39% des futurs CAP voie scolaire « font partie du 1er quartile de la motivation à l'école, qui rassemble le quart des élèves ayant le plus faible score de motivation à l'école. »

B.2.4 : Origine sociale défavorisée

« L'origine sociale est un facteur déterminant du parcours scolaire. Les élèves sortant de troisième générale dont les parents sont de catégorie socioprofessionnelle défavorisée intègrent à plus de 39 % une filière professionnelle. Dans le même temps, une grande majorité des élèves issus des catégories les plus favorisées sont peu à poursuivre en voie professionnelle, moins de 10%. » (Iasoni & Schneider, 2023)

Dans une étude menée par l'INSEE dans l'académie de Strasbourg (2016), on identifie que « la part de lycéens de familles socialement défavorisées est quasiment deux fois plus élevée en second cycle professionnel qu'en second cycle général et technologique et représente ainsi 60 % des lycéens qui préparent un CAP. » Les catégories socioprofessionnelles les plus représentées étant les enfants d'ouvriers et ceux dont les parents sont sans activité professionnelle.

L'enseignement agricole n'est pas épargné par cette tendance. Dans l'édition 2022 « *Portrait de l'enseignement agricole* », publié par le Ministère de l'Agriculture et de

l'Alimentation, on note en page 13 que 33,6% des élèves bénéficient d'une bourse sur critères sociaux.

Le rapport de Sciences-Po « *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire* » de décembre 2014, indique que « les orientations suivies par les élèves d'origine modeste sont plus 'modestes' que celles suivies par les élèves d'origine sociale favorisée de même niveau scolaire. » Cette autocensure des élèves venant de familles défavorisées participe à l'orientation en CAP.

De plus la filière CAP est mieux connue, à niveau scolaire égal, par les élèves d'origine modeste. « Sur l'ensemble des établissements des académies de Paris, Versailles et Créteil, les inégalités d'orientation selon l'origine sociale sont substantielles : (...) les élèves d'origine modeste ont une probabilité 169% plus élevée d'être orientés en CAP ».

B.2.5 : Elèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

Le rapport intitulé « repères et références statistiques » fourni par la DEPP au ministère de l'Éducation nationale constitue une source de données cruciale pour l'analyse du système éducatif français. Parmi les nombreuses pages de ce rapport, une section spécifique de huit pages est consacrée à l'examen des élèves en situation de handicap au niveau du second degré. Le rapport de 2017 permet de mettre en lumière que « 36 % des élèves en situation de handicap dans le second degré sont scolarisés en lycée professionnel » et précise que « 27 % des élèves atteints de troubles intellectuels ou cognitifs préparent un CAP » (Giambruno, 2019).

L'enquête de recensement établie le 25 juin 2020 par la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche) sur « L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement agricole » met en exergue l'évolution du nombre de PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) dans l'enseignement agricole. En 2010, 1217 PPS avaient été déposés contre 4914 en 2019. 880 de ces dossiers concernent des élèves en CAP agricole. Notons que cette hausse significative tient compte de l'augmentation du nombre de reconnaissances des handicaps et par voie de conséquence accroît le nombre des PPS. On peut donc supposer qu'aujourd'hui encore, tous les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas été détectés et que le phénomène pourrait encore s'intensifier dans les années à venir.

De plus, les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (élèves allophones ou nouvellement arrivés, EANA), sont également principalement orientés vers un CAP à l'entrée au lycée (35,47%). Au cours de l'année scolaire 2020-2021, ils étaient 3291 inscrits (Brun, 2022).

B.2.6 : Elèves souffrant de traumatismes

« Le traumatisme est une réaction émotionnelle déclenchée par une blessure qui nous submerge. » Cette définition proposée par le CAMH (Centre for Addiction and Mental Health) de Toronto met en exergue le fait que les traumatismes peuvent affecter durablement la vie des victimes et avoir des répercussions notamment sur le plan scolaire.

a) Traumatismes liés à l'école

D'après l'analyse menée par Fumat (1996) sur les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE), la question des traumatismes liés à l'éducation implique la prise en compte de divers niveaux : celui de l'institution, du phénomène de groupe, et de la personne.

Comme le souligne Perrenoud (1994) le métier d'élève est finalement un métier qui n'est pas librement choisi par celui qui l'exécute (Lespinasse, 2016). « Le métier d'élève est assignée aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie ». Ce sentiment d'entrave à leurs libertés fondamentales imposé par l'institution scolaire, pourrait donc en partie expliquer la souffrance psychologique dont souffrent certains élèves.

La souffrance scolaire semble être plus répandue lorsque la relation entre les professeurs et les élèves est perçue comme difficile, conflictuelle ou distante. Selon les recherches de P. Merle (2005), le sentiment d'humiliation est fréquemment évoqué par les élèves. Les résultats d'une enquête menée en 2000 par B.Mabilon-Bonfils, portant sur 872 collégiens de sixième et troisième, indiquent qu'un collégien sur cinq a déclaré avoir souvent ou assez souvent ressenti de l'humiliation de la part de son professeur. Cette expérience au sein de l'environnement scolaire pourrait ainsi aggraver le traumatisme lié à l'expérience éducative (Lespinasse, 2016).

La relation que l'élève entretient avec ses pairs apparaît également comme primordiale dans sa relation à la scolarité (Traore, 2023). Les résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des collégiens pour l'année scolaire 2021-2022 précise que « 46 % des élèves déclarent avoir été victimes d'au moins une violence de façon répétée durant l'année scolaire 2023 et 6,7 % des collégiens déclarent avoir été victimes d'au moins cinq violences ou plus de façon répétée ». « Les atteintes les plus fréquentes sont les vols de fournitures scolaires (54 %), les surnoms désagréables (44 %), les insultes (43 %) et les mises à l'écart (43 %) ». « Enfin, un collégien sur cinq a été victime d'au moins une cyberviolence de façon répétée. »

Selon une étude de l'UNICEF (2013), 45 % des 6-18 ans qui sont interrogés pendant l'étude « se sentent vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école ». La peur de l'échec due à une pression trop forte de la part des adultes (parents et enseignants) peut aller jusqu'au « Burn-out » selon la psychologue clinicienne Jeanne Siaud-Facchin.

Ces pressions, qu'elles soient dues à l'institution et à ses représentants, aux pairs ou aux élèves eux-mêmes peuvent dans certains cas provoquer de graves traumatismes auprès des élèves qui accumulent à la fin du collège les absences et peuvent conduire à un décrochage scolaire, imposant de fait une orientation en CAP, le SCCCC n'ayant pas été validé.

Certains élèves, contraints d'obtenir un diplôme pour quitter l'école, s'orientent alors vers un cursus court afin de partir le plus rapidement possible loin de ce système scolaire qui ne leur correspond pas.

b) Traumatismes personnels

En France, 900 000 jeunes sont reconnus « en grande souffrance psychique » (Lespinasse, 2016). C'est au moment de l'adolescence que les tentatives de suicide sont les plus fréquentes. « Chaque année le suicide est responsable de la mort de plus de 400 adolescents en France, ce qui en fait la 2e cause de mortalité pour cette tranche d'âge. » (Ministère de la santé et de la prévention, 2023)

La souffrance psychique des jeunes est protéiforme. « Le fonctionnement psychique est en permanence l'expression des interactions entre le niveau biologique, c'est-à-dire moléculaire, le niveau psychologique et relationnel, et le niveau sociologique et culturel » (Reynaud & Malarewicz, 1996). Il n'y a donc pas une, mais plusieurs causes plausibles et interconnectées qui peuvent être sources de souffrance psychique chez jeunes.

Selon l'étude « Sécurité et société – Insee Références – Édition 2021 », 102.730 cas de violences physiques et sexuelles ont été enregistrés par les services de police en 2019 chez les enfants de 0 à 14 ans, dont 37,4% dans le cadre intrafamilial. Ces traumatismes personnels inhibent le potentiel scolaire des élèves qui sont moins disponibles cognitivement pour s'impliquer dans les apprentissages les obligeant à s'orienter vers des études courtes comme le CAP.

B.2.7 : Elèves ayant une faible estime d'eux-mêmes

Prêteur (cité par Cockenpot & Cartau, 2017) définit l'estime de soi comme « L'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées ». Il l'associe à « un processus par lequel un individu porte sur lui-même, sur ses performances, ses capacités et ses attributs, des jugements positifs ou négatifs ».

L'estime de soi englobe la perception générale que l'on a de soi-même, représentant une évaluation subjective de sa valeur en tant qu'individu. Cette évaluation n'est pas objective, mais plutôt le résultat d'un jugement personnel ancré dans l'idéal que l'on s'est fixé et dans notre propre perception de nos compétences. Cette perception est fortement influencée par la famille, les amis et les enseignants. « L'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialité ou de limitation. » (André & Lelord, 1999).

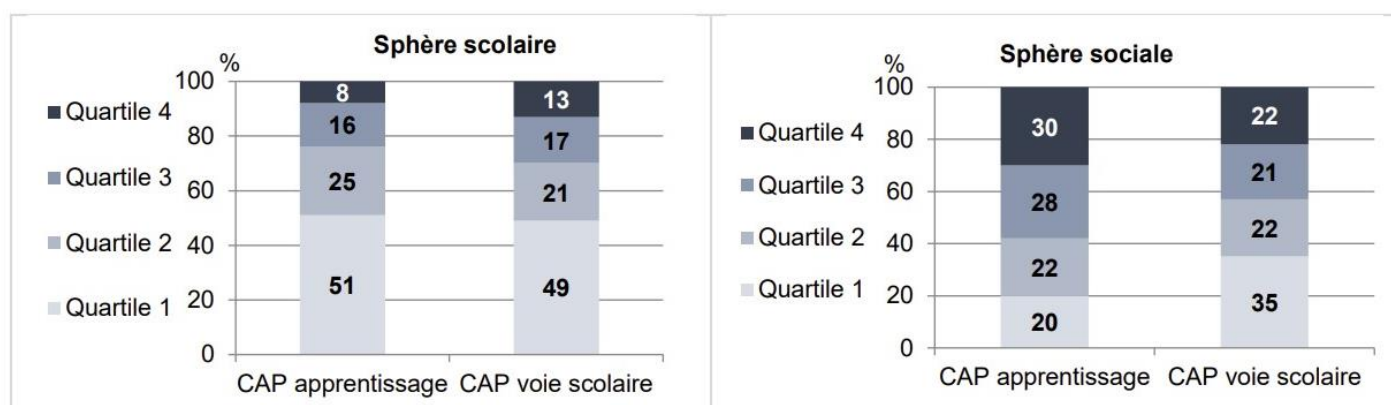
Les adolescents sont à un tournant de leur développement identitaire et l'estime qu'ils se portent est susceptible de valoriser ou de diminuer leurs aspirations, leurs projets et même leurs compétences. « De nombreux auteurs se sont intéressés à la dynamique et aux interrelations réciproques entre estime de soi et réussite scolaire au cours de l'adolescence (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Harter, 1998), et ont mis en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires. » (Lemétayer & Kraemer, 2005). Si l'estime de soi englobe plusieurs composantes et ne se limite pas qu'à la sphère scolaire, nous axerons notre recherche sur cette dernière afin d'analyser par la suite les leviers d'action mis à disposition des enseignants et professeurs principaux pour agir sur cette composante particulière de l'estime de soi.

Les élèves, comme ceux inscrits en CAP agricole SAPVER dont le chemin personnel et académique a été jalonné d'obstacles, peuvent souvent avoir la conviction de ne pas posséder les qualités et compétences requises pour réussir leurs études. On peut alors évoquer une baisse du sentiment d'efficacité personnelle de la sphère scolaire.

« Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. » (Rondier, 2004)

Bandura (1986) identifie quatre facteurs principaux qui influencent la croyance en son efficacité personnelle. « **L'expérience active de maîtrise et de réussite** », basée sur la maîtrise personnelle des tâches, renforce la croyance en soi lors de succès et la diminue en cas d'échecs. « **L'expérience vicariante** », issue de l'observation des autres, peut influencer positivement ou négativement la croyance en ses propres capacités. « **La persuasion verbale** », à travers des suggestions et des conseils, peut également façonner la perception de ses compétences, bien que son impact soit limité sans expérience directe. Enfin, « **les états émotionnels** » influent sur le sentiment d'efficacité personnelle. Si une personne relie une émotion désagréable à une performance moindre, cela peut semer le doute quant à ses compétences et potentiellement conduire à l'échec. Ces quatre éléments contribuent à forger chez les individus une certaine confiance en leur efficacité personnelle dans un domaine spécifique, en l'occurrence la réussite scolaire et la confiance en l'avenir dans le cas de notre étude. (Rondier, 2004)

Le sentiment d'efficacité personnelle en fin de troisième des élèves en CAP, dans les sphères scolaire et sociale



En fin de 3^{ème}, 51 % des élèves entrant en CAP apprentissage et 49% des élèves entrant en CAP voie scolaire font partie de « 1^{er} quartile du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la sphère scolaire, qui rassemble le quart des élèves sortant de 3^{ème} ayant le plus faible score au SEP dans la sphère scolaire ». Les élèves entrant en CAP souffrent donc d'un très faible sentiment d'efficacité personnelle tant sur le plan scolaire que social.

La première partie de ce mémoire met en lumière le profil complexe des élèves inscrits dans la filière CAP agricole SAPVER. Ce groupe, constitué d'un public particulier, présente une diversité de caractéristiques et de défis qui influent directement sur leur parcours éducatif. Les élèves de CAP agricole SAPVER se distinguent d'abord par leur appartenance à un public particulier, caractérisé par une diversité de profils socio-économiques et des contextes familiaux variés. Fréquemment issus d'origines sociales défavorisées, certains d'entre eux font également face à des traumatismes personnels ayant laissé une empreinte marquante sur leur enfance et leur adolescence.

Une proportion significative d'élèves de CAP agricole SAPVER fait face à des difficultés scolaires, mettant ainsi en lumière les épreuves rencontrées tout au long de leur parcours éducatif. Ces difficultés peuvent être imputées à divers facteurs, tels que des troubles de l'apprentissage, des défis d'ordre psychosocial, ou encore des expériences scolaires préalables traumatisantes.

L'orientation des élèves vers un CAP agricole SAPVER découle des difficultés scolaires qu'ils ont rencontrées. Cette orientation est fréquemment perçue comme étant imposée plutôt que choisie par les élèves, contribuant ainsi à expliquer en partie le manque de motivation scolaire observé chez bon nombre d'entre eux.

Les élèves de CAP agricole SAPVER présentent souvent une faible estime d'eux-mêmes. Cette fragilité émotionnelle peut résulter des expériences passées, des échecs scolaires, ou des stigmatisations liées à leur orientation vers un CAP.

Les caractéristiques particulières des élèves de CAP agricole SAPVER que nous venons d'observer renforcent l'idée que l'équipe pédagogique et plus particulièrement le professeur principal doit adopter une posture spécifique afin de répondre aux missions qui lui sont assignées par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire.

PARTIE THEORIQUE

A) MISSIONS DU PROFESSEUR PRINCIPAL DE CAP AGRICOLE SAPVER

Aucune note de service spécifique ne cadre les fonctions du professeur principal dans l'enseignement agricole. Les textes officiels utilisés sont donc ceux émanant du Ministère de l'Education Nationale.

Le professeur principal est en premier lieu un enseignant qui exerce son métier en s'appuyant sur le référentiel de « Compétences des métiers du professorat et de l'éducation » publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013. Les fonctions du professeur principal sont quant à elles décrites dans la circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 (Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2018). Ces deux textes permettent au professeur principal de mieux appréhender ses missions.

Le rôle de professeur principal se définit ainsi : « Au sein des équipes pédagogiques, les professeurs principaux sont désignés par le chef d'établissement, conformément aux dispositions de l'article R. 421-10 du Code de l'éducation, avec l'accord des intéressés, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue quel que soit leur interlocuteur. »

A.1 : Notion d'accompagnement

Dans les textes officiels cités supra nous avons identifié que le verbe « accompagner » et ses dérivés sont utilisés 30 fois : « Accompagner les élèves dans leur processus de formation », « accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers », « accompagnement au choix de l'orientation » ou encore « accompagne tout au long de l'année scolaire ». Il nous semble donc primordial de revenir sur la notion d'accompagnement.

Selon le dictionnaire Le Petit Robert, accompagner signifie « *Se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui* ». Si son utilisation remonte au Moyen Age, les sciences de l'éducation s'en emparent plus largement en 2002 à la suite des travaux de Paul.

Dans un article écrit pour la revue *Education Permanente* en 2002 : « L'accompagnement : une nébuleuse », Paul met en exergue « la difficulté d'analyser la notion 'd'accompagnement' tant il s'applique à des secteurs, des institutions, des profils de praticiens et de situations divers ». L'accompagnement a fini par devenir un concept fourre-tout dans lequel de multiples pratiques se sont développées : tutorat, coaching, mentorat, counseling... rendant plus floue la notion d'accompagner. En effet, l'accompagnement n'est pas à proprement parler une profession mais une pratique « sans cesse 'en mouvement' autour d'une relation duale d'influence où les protagonistes sont réunis autour d'un objectif commun » (Paul, 2002).

Selon Paul les piliers de l'accompagnement reposent sur une relation entre deux personnes (« *Se joindre à (qqn)* ») qui vont devoir cheminer ensemble (« *où il va* ») sur un temps donné (« *en même temps que lui* »). L'auteure précise que cette posture spécifique « concerne deux personnes de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle » (Paul, 2002) dans un espace-temps défini.

L'accompagnement nécessite de fait de mettre en place un ensemble de pratiques qui concourent à progresser vers l'objectif fixé. Ces pratiques sont proposées par l'auteure sous forme d'un schéma du champ sémantique d'accompagner indiquant le triptyque d'actions sous-tendu dans l'accompagnement : conduire, guider, escorter/protéger (Paul, 2004).

Si l'accompagnement peut être protéiforme à la fois dans ses appellations et dans ses pratiques, Paul (2004) définit cinq dimensions essentielles à la posture d'accompagnement auquel l'accompagnateur doit se référer pour mener à bien son action sans s'écarter de son objectif principal « *Se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui* ».

➤ **La posture éthique**

Selon Paul, le professionnel doit s'interroger sur le bien-fondé de son accompagnement et sur ses limites en s'adonnant à une démarche critique et réflexive constante. L'enjeu étant de poser un cadre bienveillant permettant à l'accompagné d'être à la fois le créateur et le principal acteur de son projet en l'accompagnant sans se substituer à lui. Il s'agit donc de mettre en place une relation éthique que Derrida (1967) définit comme un « rapport non-violent (...) à autrui ». « La posture de non-violence suppose d'autres modalités de relation que celles du pouvoir, de la

domination, de la répression, de la manipulation, de l'humiliation, de l'infantilisation de l'autre par la séduction ou la peur. » (Paul, 2012)

➤ **La posture de non-savoir**

Cette posture s'oppose par définition à celle d'expertise et instaure de fait un terrain d'égalité entre les deux parties selon Paul. En adoptant l'attitude de « ne pas savoir », l'individu favorise une forme d'intelligence émergente issue des échanges et des dialogues, plutôt que de s'enfermer dans des théories qui dominent. La compétence du praticien va au-delà de la simple énonciation de compréhensions, explications ou interprétations. Il doit être capable d'accueillir les savoirs et les vérités qui émergent des échanges in situ. Cela ne signifie pas que le professionnel est passif et dépourvu d'idées, d'opinions ou de préjugés. Il doit être perçu comme un acteur engagé dans le jeu du dialogue, encourageant la quête mutuelle de sens sans se borner à des certitudes qui limiteraient les possibilités au lieu de les élargir.

➤ **La posture de dialogue**

Paul affirme que dans cette perspective, le mode de communication le plus approprié est le dialogue. C'est précisément au sein de ces échanges verbaux que chacun trouve sa place, dans cette interaction personne à personne, de sujet à sujet, plutôt que dans une dynamique traditionnelle où le professionnel s'adresse à l'accompagné de façon unilatérale. En plus de la dimension « instituée » qui détermine les rôles (enseignant/élève), le dialogue crée un espace « instituant » où deux individus s'engagent dans une conversation au sujet d'une situation qui requiert leur double expertise. Cette posture vise à établir une relation qui n'est pas entièrement déformée par les jeux de pouvoir.

➤ **La posture d'écoute**

Paul précise que l'écoute ne se limite pas à une simple attention passive, mais implique surtout une interaction active : répondre, solliciter, et stimuler un questionnement qui encourage les individus à s'interroger sur leur propre rapport à la réalité qui les entoure. L'écoute est à la fois une posture et une technique, constituant le soutien essentiel de la démarche et alimentant le cheminement. Ainsi, l'écoute devient un moyen puissant d'engager un dialogue fructueux et de favoriser une compréhension mutuelle.

➤ **La posture émancipatrice**

Selon Paul, l'ensemble des approches qualifiées d'accompagnement aspirent à instaurer un environnement relationnel propice, offrant à chaque participant l'opportunité de grandir en faisant tomber les préjugés et barrières sociales qui sont aliénantes. La décision de cheminer ensemble ne résulte pas du fait qu'un individu serait incapable par lui-même, mais plutôt du constat que nul ne peut apprendre, évoluer ou se construire en isolement. C'est toujours un processus collaboratif, un travail d'interaction avec autrui. Sa justesse émerge de sa pertinence par rapport à une situation donnée, soulignant ainsi la nécessité d'une adaptation continue pour répondre aux besoins spécifiques de chacun.

Les cinq postures d'accompagnement avancées par Paul doivent harmoniser deux notions en apparence contradictoires mais complémentaires : l'engagement et la distanciation. L'engagement, dans cette optique, engendre la nécessité de rendre des comptes et se concrétise souvent à travers un contrat exigeant un niveau de réciprocité entre les parties impliquées. Il offre une approche spécifique axée sur la gestion des émotions et de l'empathie. Les obligations contractuelles jouent le rôle de garde-fou, raison pour laquelle elles doivent être clairement définies. Goffman (2002) interpelle sur les « tensions permanentes » que vivent les accompagnateurs qui doivent osciller entre l'obligation instantanée de s'impliquer émotionnellement et le contrôle des émotions.

D'un autre côté, la distanciation implique une certaine neutralité cruciale pour maintenir objectivité, compréhension et analyse d'une problématique. Cette position permet à l'accompagnateur d'appliquer méthodes et outils adaptés à chaque situation sans être influencé par des paramètres émotionnels.

L'éclairage théorique apporté sur la notion d'accompagnement, nous permet de mieux comprendre son omniprésence dans les textes officiels relatifs aux fonctions d'enseignants et de professeurs principaux cités supra. Il laisse supposer que le professeur principal de CAP agricole SAPVER doit cheminer avec ses élèves tout au long de leur formation pour les conduire, les guider et les escorter vers des objectifs communs en veillant à adopter les postures adéquates d'un accompagnateur. Forts de ces éléments nouveaux, nous allons à présent pouvoir décrire et analyser les missions qui incombent au professeur principal de CAP agricole SAPVER.

A.2 : Accompagnement académique des élèves

A.2.1 : Formateur

D'après le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, tel que défini dans l'Arrêté du 1er juillet 2013, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, et paru au Journal officiel du 18 juillet 2013, le professeur principal est avant tout un enseignant qui participe à l'objectif premier de l'école : la formation des élèves. Il accompagne ses élèves pour leur permettre d'acquérir des compétences, des connaissances et une culture commune en leur proposant des outils pour développer tous ces domaines.

A.2.2 : Chef d'équipe

Le professeur principal, désigné par le chef d'établissement, conformément aux dispositions de l'article R. 421-10 du Code de l'éducation, occupe au sein de l'établissement et de sa classe une position de leadership formel. « La classe rend nécessaire l'équipe des enseignants qui se structure autour d'objectifs réglementaires, pédagogiques et éducatifs. L'animateur de cette équipe, qui lui apporte unité et cohérence, c'est le professeur principal » (Guillon, 2001).

Le rôle de chef d'équipe du professeur principal est aussi à mettre en exergue lors des conseils de classe puisque, comme précisé dans la circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018, « Le professeur principal, lors du conseil de classe, expose les résultats scolaires obtenus par l'élève et propose une appréciation sur ses capacités scolaires. Il formule aussi des conseils pour lui permettre une meilleure réussite ».

A.2.3 : Lien entre l'établissement, les représentants légaux et les professionnels intervenant auprès de l'élève

La circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 indique que « le professeur principal crée un lien privilégié entre l'établissement et les représentants légaux de l'élève ».

Le professeur principal permet en effet d'établir une communication avec les représentants légaux afin d'échanger sur le suivi scolaire, l'orientation et les besoins spécifiques rencontrés par les élèves et leurs familles.

« Dans le second degré (collège ou lycée), le professeur principal est chargé de coordonner la mise en œuvre et le suivi du plan d'accompagnement personnalisé des élèves à besoins éducatifs particuliers » (Gouvernement français, 2021). Conformément aux éléments exposés dans la première section de notre étude portant sur le profil caractéristique des élèves inscrits en CAP agricole SAPVER, il est fréquent que ces classes accueillent des élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Il incombe alors au professeur principal de coordonner la mise en œuvre de divers dispositifs, en collaborant de manière active, voire proactive, avec différents partenaires tels que les parents, les enseignants spécialisés, les enseignants référents et les professionnels du handicap.

A.2.4 : Lien entre la formation scolaire et professionnelle

La note de service C2007-2016 du 20 septembre 2007 donne des précisions quant au rôle et la responsabilité des enseignants dans le domaine des stages de l'enseignement technique agricole et « il est admis que la fonction de responsable de stages fait normalement partie des attributions du professeur principal. » (ENFA, 2014)

L'enseignant responsable des stages se voit alors assigner la responsabilité de faire le lien entre l'établissement et le maître de stage, de faire le suivi de stage et de coordonner l'élaboration du rapport de stage avec les collègues de l'équipe pédagogique concernés par cette tâche.

A.2.5 : Coordination et la prise en charge individuelle de l'orientation

La circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 (Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2018) précisant les fonctions du professeur principal indique que « le professeur principal a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré.

Au lycée professionnel, le professeur principal accompagne l'élève dans la construction de la suite de son parcours, que ce soit en vue d'une insertion professionnelle immédiate ou d'une poursuite d'études. À cet effet, en coordination avec l'équipe pédagogique et avec le psychologue de l'éducation nationale, il l'aide à la formalisation de ses compétences, connaissances et motivations en fonction de son projet.

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur principal explicite aux élèves et à leur famille les procédures d'orientation, d'affectation au lycée et d'admission dans l'enseignement supérieur. Il les accompagne tout au long de l'année scolaire. Il élabore les synthèses nécessaires à la formulation des avis d'orientation rendus en conseil de classe en prenant appui sur les appréciations et conseils formulés par l'équipe pédagogique sur les bilans et bulletins scolaires. Le professeur principal, lors du conseil de classe, expose les résultats scolaires obtenus par l'élève et propose une appréciation sur ses capacités scolaires. Il formule aussi des conseils pour lui permettre une meilleure réussite. Aux paliers d'orientation, cette appréciation et ces conseils tiennent compte du projet d'orientation de l'élève. »

L'article D331-23 code de l'éducation quant à lui indique que « l'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet. »

La fiche repère n°1 TUTAC de l'Enseignement Agricole (2018) insiste sur « l'accompagnement du projet personnel, scolaire et professionnel du jeune de l'enseignement agricole » réitérant ainsi la mission n°5 de la Loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche du 27 juillet 2010 : « Contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes. »

Pour ce faire, le professeur principal de CAP agricole SAPVER, doit éclairer et conseiller les élèves pour leur permettre de s'orienter efficacement au sortir du CAP.

En sciences de l'éducation l'orientation peut se définir comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour orienter un jeune dans une voie scolaire ou professionnelle en fonction de ses aptitudes et de ses goûts mais aussi des débouchés » (Stevanovic, 2008, cité par Brajard, 2019).

Trois éléments essentiels contribuent à la démarche d'orientation : le niveau scolaire de l'élève, l'offre de formation sur le territoire et enfin, les stratégies individuelles de l'élève, déterminées par les choix exprimés par lui-même et sa famille. (Duru-Bellat et Perretier, 2007).

Le professeur principal agit donc comme un médiateur essentiel dans le processus d'orientation, en animant les conseils de classe, en émettant des avis d'orientation basés sur le livret scolaire, et en facilitant des discussions constructives entre l'élève, sa famille et l'équipe pédagogique.

Nous venons de voir que le professeur principal de CAP agricole SAPVER se voit confier des missions académiques qui touchent au parcours scolaire de l'élève en assurant un suivi individualisé des apprentissages scolaires et professionnels et en accompagnant les élèves dans leur choix d'orientation. L'accompagnement académique est donc une composante intégrale du processus d'accompagnement des élèves.

A.3 : Accompagnement personnel des élèves

Le professeur principal, nous venons de le voir, se voit confier une mission d'accompagnement des élèves sur le plan académique. Sa deuxième mission se concentre sur l'accompagnement personnel des élèves dont nous allons à présent décrire les différentes facettes.

A.3.1 : Apprendre à vivre en société

La circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 (Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2018) indiquant les fonctions du professeur principal précise : « Au sein de la classe, le professeur principal est particulièrement attentif à l'accueil de tous les élèves et il favorise la communication. Il peut être conduit à organiser et animer les heures consacrées à la vie de la classe, voire à gérer les conflits concernant les élèves de sa classe, avec le CPE et le personnel de direction ayant en responsabilité la classe ».

Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 identifie cinq compétences partagées par tous les enseignants, dont la compétence P.4, intitulée « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Bien que cette compétence soit partagée par l'ensemble des enseignants, le rôle du professeur principal, en tant que chef

d'équipe, comme abordé en amont, consiste à veiller au bon fonctionnement du groupe classe aussi bien en son sein qu'au sein de l'établissement scolaire.

Une classe est constituée d'élèves regroupés sous un nom de classe, destinés à suivre leur scolarité pendant une période définie. La constitution de la classe relève de la responsabilité du chef d'établissement, basée sur les inscriptions et une organisation propre à chaque établissement. Une fois formée, la classe acquiert une identité institutionnelle grâce aux délégués élus par leurs pairs lors d'élections organisées par le professeur principal, comme souligné par Guillon (2003). « Mais c'est la vie du groupe, avec ses réactions, ses relations avec l'équipe des enseignants, qui forge petit à petit une identité collective et détermine, pour chacun des élèves, la capacité de réussir l'année scolaire » (Guillon, 2001).

La gestion de classe consiste à mettre en place et à superviser les activités du groupe, tout en régulant les relations interpersonnelles des différents membres du groupe. Elle se définit comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves en classe » (Archambault & Chouinard, 2009, cités dans Brajard, 2019).

Guillon accorde une importance notable au rôle assumé par le professeur principal dans la gestion de la classe. Trois variables retiennent notre attention dans le cadre de notre étude.

- **La gestion des conflits** émergeant au sein de la classe, pouvant revêtir diverses formes, qu'il s'agisse de tensions entre élèves, de relations tendues entre élèves et enseignants, ou encore de divergences d'opinions entre les professeurs. Dans ces situations, le professeur principal est appelé à intervenir en mettant en place des solutions durables.
- **La mise en œuvre d'heures de vie de classe**, régies par le professeur principal, représente un dispositif essentiel. Bien que cette pratique soit instaurée au collège et au lycée par des décrets officiels (n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014), elle est absente dans les cursus lycée du ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. Ainsi, il convient de l'adapter judicieusement en instaurant des moments d'échanges réguliers, particulièrement en cas de conflits ou lors des préparations des conseils de classe.
- **L'importance de conférer une identité au groupe et d'établir des objectifs clairs** dès les premières semaines est cruciale. Le professeur principal doit expliquer aux élèves qu'ils constituent une équipe où chaque membre assume un rôle et des responsabilités.

Cette dernière variable fait écho aux travaux d'Hoy et Weinstein (2006) qui soulignent l'importance d'établir un cadre pour « maintenir l'ordre, donner des limites aux comportements et créer un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité ». Murillo précise d'ailleurs que « l'immense majorité des élèves est en recherche de cadre, un cadre cohérent et constant qui garantit la sécurité et l'ordre dans la classe. Généralement, les élèves comprennent et apprécient les règles, du moment qu'elles sont explicites et surtout raisonnables » (Murillo, 2019).

Ce cadre implique des droits et des obligations que le professeur principal doit définir, expliciter et faire respecter aux élèves. Loin d'être dans une autorité arbitraire et répressive, le professeur principal doit envisager son autorité comme « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte » (Prairat, 2012 cité par Mikailoff, 2022). L'adhésion au cadre se fait alors en pleine conscience et l'élève peut s'investir pleinement dans une démarche de respect du cadre pour lui-même et pour le groupe classe tel qu'il aura à le faire ensuite dans la société.

A.3.2 : Développer les compétences psychosociales

Selon Santé Publique France « les compétences psychosociales ou CPS sont un ensemble de compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui ont pour objectifs d'améliorer les relations à soi et aux autres. Facteur clé de la santé, du bien-être et de la réussite éducative et sociale, le développement des CPS est une piste stratégique (...) développée en prévention en santé publique, en éducation et en action sociale ». Les CPS permettent « d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives » (Santé Publique France, 2022).

Le document d'accompagnement thématique de septembre 2022 de l'inspection de l'Enseignement Agricole, Accompagnement des apprenants au développement des compétences psychosociales, classe les CPS en 3 catégories :

- Les **compétences cognitives** impliquent des fonctions telles que l'attention, la mémorisation, l'inhibition, la prise de décision, ainsi que des capacités métacognitives. Ces dernières sont particulièrement utiles dans le processus d'apprentissage.

- Les **compétences émotionnelles** jouent un rôle crucial en permettant la régulation du stress et des émotions, tout en contribuant à la construction de l'estime de soi.
- Les **compétences sociales** sont mobilisées afin de favoriser le confort dans les relations interpersonnelles.

Dans un podcast proposé dans le parcours de formation CAP'ÉVAL du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire de 2024, Flipo, inspectrice et coordinatrice du pôle « Innovation pédagogique, ressources, accompagnement », souligne le rôle essentiel de l'enseignant dans la mission de « former des citoyens autonomes, responsables et dotés d'une pensée critique ». Elle s'appuie, à cet égard, sur la compétence 6 du référentiel de compétences (Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques), ainsi que sur la compétence P4 (Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves) qui, implicitement, mettent en évidence l'importance de l'utilisation et du développement des compétences psychosociales en salle de classe.

Si le développement des compétences psycho-sociales (CPS) est une responsabilité partagée par tous les enseignants d'une classe, le professeur principal doit créer des opportunités à la fois pour les élèves et l'équipe pédagogique afin de travailler sur l'acquisition de ces compétences. Les heures de vie de classe représentent un exemple de moments privilégiés pour favoriser le développement des CPS. De plus, l'organisation de la semaine de la santé et du développement durable constitue une autre occasion propice à cet apprentissage. En conformité avec le référentiel du diplôme de CAP agricole SAPVER, qui stipule qu'une semaine de stage collectif, intégrée dans la scolarité, est dédiée aux thèmes de l'éducation à la santé, à la sécurité, et au développement durable, le professeur principal, en collaboration avec ses collègues enseignants, met en œuvre cette semaine de manière à travailler de façon efficace sur les thématiques données et notamment sur le développement des CPS.

A.3.3 : Accompagner vers la résilience

Comme nous l'avons vu dans la description du profil des élèves de CAP, ces derniers ont un passé scolaire et personnel particulier et souvent sensible que le professeur principal doit prendre en compte pour un meilleur accompagnement des élèves vers la résilience.

Selon Cyrulnik, la Résilience est une « capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (1999, cité par Gaëtan & Gaëtan, 2019).

« Plusieurs travaux sur la résilience ont montré que la relation avec un enseignant pouvait fournir un soutien déterminant à des élèves vulnérables » (2003, Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer; 2000, Smokowski, Reynolds, & Bezruczko, cités par Virat, 2017) comme ceux rencontrés en CAP agricole SAPVER. Ainsi, selon Lecomte, les enseignants seraient les « principaux tuteurs potentiels de résilience ». L'adolescent fragilisé, accompagné par son professeur principal, apprend à faire confiance, à se faire confiance et à avoir confiance en l'avenir ; « L'école devient ...le lieu du bonheur » (Cyrulnik, 1999) et de tous les possibles.

A.3.4 : Permettre l'empowerment des élèves

Le terme anglo-saxon d'« empowerment » évoque à lui seul les notions de « pouvoir d'agir », d'« autonomisation » et de « responsabilisation » (Brajard, 2019). Les recherches sur l'empowerment montrent qu'il est « le résultat d'un mécanisme permettant aux individus de prendre le contrôle des événements les concernant, en intégrant les dimensions du pouvoir et du processus d'apprentissage nécessaires pour y parvenir » (2013, Bacqué et Biewener, cités par Brajard, 2019).

Appliqué au contexte scolaire, cela implique de permettre à l'élève de devenir acteur actif de sa vie, garantissant ainsi le respect de ses aspirations et favorisant son « pouvoir » sur son avenir (Perrenoud, 2002).

La première partie de cette revue de littérature nous a permis de mettre en lumière à partir des textes ministériels que le professeur principal de CAP agricole SAPVER a un rôle d'accompagnateur avec ses élèves. L'exposé fait sur la notion d'accompagnement (Paul, 2002) a défini les postures à adopter pour permettre un accompagnement efficace et a dégagé deux grandes catégories d'accompagnement du professeur principal : l'accompagnement

académique, lié à la scolarité et à l'orientation et l'accompagnement personnel, qui vise à développer les compétences psychosociales des élèves pour leur permettre d'appréhender le cadre de la vie en société et les guider vers la résilience et l'empowerment.

Cet exposé n'est pas sans faire écho aux travaux d'Allen. En effet ce dernier considère que les élèves du secondaire cherchent à « réussir scolairement » et en même temps à « sociabiliser » (1986, cité par Murillo, 2021). La première aspiration tend donc à s'orienter vers un aspect académique alors que la deuxième touche au développement de relations socialisantes avec ses pairs et ses enseignants.

B) RELATIONS ENTRE LE PROFESSEUR PRINCIPAL DE CAP AGRICOLE SAPVER ET SES ELEVES

Hargreaves (1998, cité par Gendron & Lafortune, 2011) précise qu'il serait réducteur de limiter l'efficacité d'un enseignant « à l'ensemble des techniques d'enseignement qu'il déploie, à la connaissance de la discipline enseignée qu'il démontre ou à des habiletés cognitives. Elle s'apprécie aussi dans les interactions que l'enseignant établit en classe ».

Nous évoquons d'ailleurs en amont les travaux d'Allen quant à la double aspiration des élèves du secondaire, à savoir « réussir scolairement » et « sociabiliser »¹ (1986, cité par Murillo, 2021). Dans ses travaux, Allen précise que si l'enseignant parvient à instaurer une ambiance de travail studieuse et agréable, il a plus de chance d'être perçu par les élèves comme un « bon enseignant » (Murillo, 2021). Par extrapolation, nous pouvons envisager que le professeur principal qui parvient à intégrer ces deux objectifs, à savoir la réussite scolaire et l'établissement de relations agréables dans sa classe, accroît ses chances d'être considéré comme un « bon professeur principal ».

L'introduction de la notion d'interaction teinte l'accompagnement du professeur principal d'une nuance profondément humaniste et affective et implique de s'intéresser à la relation particulière qui existe entre le professeur principal et ses élèves.

Jarty et Kergoat (2017) qui examinent la construction relationnelle entre les élèves de lycées professionnels et leurs enseignants précisent que « La dimension relationnelle apparaît

¹ Traduction de « pass the course » et « socialize »

fondamentale pour les élèves comme pour les enseignant·e·s. Selon les premiers, la qualité des relations aux enseignant·e·s est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. Plus que les expériences de stage, elle contribue à donner du sens à leur expérience en LP et leur ouvre de nouvelles perspectives dont, pour certain·e·s, la possibilité de renouer avec l'estime de soi et d'investir le registre des apprentissages. »

B.1 : L'élève au cœur de la relation enseignant/élève

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, a pour objectif, selon la formule usitée dans son rapport annexe, de « mettre l'élève au centre du système ». Bien que cette formulation ait donné lieu à de nombreuses controverses, cet objectif défend la thèse d'un mode relationnel nouveau entre l'élève et l'enseignant et met en exergue l'importance centrale donnée à la personne qu'est l'élève.

Les travaux en psychologie de Rogers (Daval, 2008) lui ont permis de transférer ses découvertes au milieu scolaire et principalement à la relation entre l'enseignant et l'élève. Selon lui l'enseignant doit centrer son approche sur son élève. L'hypothèse centrale de l'Approche Centrée sur la Personne (ACP) peut se résumer ainsi : « Chaque individu a en lui des capacités considérables de se comprendre, de changer l'idée qu'il a de lui-même, ses attitudes et sa manière de se conduire ; il peut puiser dans ces ressources, pourvu que lui soit assuré un climat d'attitudes psychologiques « facilitatrices » que l'on peut déterminer ».

Dans ce contexte, l'enseignant est ainsi qualifié de « facilitateur d'apprentissage » (Privas-Bréauté, 2013), par Rogers puisqu'il doit faciliter l'auto-détermination et l'autonomie afin de garantir le développement de l'élève.

Pour ce faire, trois conditions primordiales sont requises.

- **La congruence**, autrement dit l'authenticité de l'enseignant. Plus celui-ci est authentique, sans masquer sa véritable personne, plus l'élève a de chances de changer et de se développer de manière constructive. Cela implique que l'enseignant exprime ouvertement ses sentiments et attitudes sur le moment, créant ainsi une harmonie entre son ressenti émotionnel, sa conscience de cette expérience, et ce qui est partagé avec l'élève.

- **La considération positive inconditionnelle** qui s'accompagne de l'acceptation inconditionnelle, l'attention bienveillante et le regard positif de l'enseignant envers l'élève, sans jugement. Lorsque l'enseignant manifeste une attitude positive, sans condition, envers son élève, il lui offre la possibilité d'exprimer pleinement ses émotions positives comme négatives favorisant ainsi une dynamique positive qui lui permet d'aller de l'avant.

- **L'empathie**, considérée ici comme la compréhension empathique de l'enseignant. Ce dernier cherche à ressentir aussi précisément que possible les émotions et les significations personnelles que son élève traverse, et à communiquer cette compréhension de manière acceptante. Cette forme d'écoute attentive et active est l'un des facteurs clé permettant de favoriser le changement, notamment dans un contexte éducatif.

B.2 : Dimension affective de la relation enseignant/élève

Gendron et Lafortune (2011) décrivent les changements récents de représentation de l'enseignant passant d'une « image du maître tout-puissant » à celle d'un « enseignant-leader aux compétences émotionnelles développées ». Elles précisent que « l'acte d'enseignement, tout en étant cognitif, est également un acte social et affectif où les émotions interviennent dans un contexte de travail ». Leurs travaux rejoignent ceux de Felouzis (1997), qui déclare que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité ». Cette dimension affective de la relation enseignant/élève (REE) ouvre alors la voie d'une relation d'attachement qui lierait l'élève et l'enseignant.

La théorie de l'attachement a été formulée par John Bowlby à la fin des années 60. « Les figures d'attachement sont les différents adultes qui s'engagent durablement et dans des relations affectives avec un enfant, et qui essayent de répondre à ses besoins » (1958, Bowlby, cité par Roussel, 2022). Bowlby y voit la nécessité de satisfaire un besoin de soin et de sécurité dans la petite enfance. L'enfant « perçoit » intuitivement qu'il peut prendre appui sur une ou plusieurs « figures de soins » en cas de nécessité, et cela lui permet d'avoir un « rapport au monde » sécurisant et de l'explorer en toute confiance, ce que Bowlby définit comme « une base de sécurité ». En grandissant, l'adolescent adopte un comportement d'attachement et s'attache à rechercher ou à maintenir « de la proximité à un individu différencié et préféré » (Soares, 1996).

Cette notion de « base de sécurité », empruntée à la théorie de l'attachement, a été modulée pour s'appliquer au contexte scolaire. On parle alors de « sécurité affective » pour caractériser une relation élève/enseignant chaleureuse et empathique basée sur la confiance et l'affect comme identifiée en amont. « Nous décrivons le Sentiment de Sûreté (SDS) comme un état de sécurité intérieure, qui se traduit par une sérénité ressentie, qui permet régulation des émotions et mentalisation et qui, tout à la fois, favorise ouverture et disponibilité à la curiosité intellectuelle et à la vie relationnelle, et à aller vers l'avenir, vers ce qu'on ne connaît pas, à prendre des "risques" » (Gaëtan & Gaëtan, 2019).

B.3 : Prise en compte de la vulnérabilité des élèves

Si nous partons du postulat que les élèves doivent se sentir en sécurité, c'est qu'ils sont vulnérables.

Marsollier (2024) nous éclaire sur la notion de vulnérabilité en donnant une définition de celle-ci : « Est vulnérable (latin *vulnus* : blessure) toute personne qui peut (risque) momentanément ou durablement être affectée, blessée, facilement atteinte ».

Selon lui, la notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP) telle que perçue par l'institution est très réductrice et insuffisamment prise en considération. Il énumère la liste des besoins éducatifs particuliers composée notamment des élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux, des troubles spécifiques d'apprentissage, des troubles organiques, des troubles psychologiques, les élèves à haut potentiel, les élèves allophones et ceux issus de familles du voyage, les élèves dont les familles subissent des contextes avec des difficultés socio-économiques ou culturelles et celles qui se trouvent confrontées à d'importantes difficultés professionnelles, familiales ou sociales. Il démontre ainsi que la liste des EBEP n'est pas figée et que, selon le contexte social de l'instant, tous les élèves peuvent potentiellement « momentanément ou durablement » être considérés comme vulnérables.

Notre présentation du contexte portant sur « Le profil des élèves de CAP agricole SAPVER » entre en résonance avec la notion de vulnérabilité et suppose que ces élèves doivent faire l'objet d'une attention particulière des équipes et notamment de leur professeur principal.

B.4 : Notion de care

Gueguen, pédiatre, rapporte qu'une relation de qualité enseignant/élèves s'appuie sur une « relation proche, chaleureuse, empathique, soutenante et encourageante » (2018, Gueguen,

citée par Dangouloff, 2021). L'enseignant, et particulièrement le professeur principal, doit donc fournir un soutien émotionnel et empathique à ses élèves. Les termes employés pour décrire une relation de qualité élève/enseignant ne sont pas sans faire écho au concept de care, très présent ces dernières années en sciences humaines.

À l'occasion de recherches menées sur la spécificité d'une approche genrée de la morale, Gilligan (1982) met en avant que les femmes ont besoin de prendre soin de l'autre, « to care » en anglais. Elle définit alors le care comme « un souci fondamental de bien-être d'autrui ». Ce paradigme est alors repris par de nombreux chercheurs et va s'élargir à toute la société et à toutes les disciplines. « Au niveau le plus général, nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre 'monde', en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (1991, Fischer et Tronto, cité par Tronto 2008).

Tronto (2008) précise les mécanismes du care en identifiant quatre phases qui correspondent à quatre qualités morales :

- **Phase 1 : l'attention, *caring about*.** Prêter une attention particulière à quelqu'un et percevoir que la personne a un besoin particulier.
- **Phase 2 : la responsabilité, *taking care of*.** Prendre la responsabilité de répondre à ce besoin et s'engager auprès de la personne à y répondre efficacement.
- **Phase 3 : la compétence, *care giving*.** Aller vers la personne et amorcer un travail concret pour répondre à son besoin. La compétence s'appuie à la fois sur le relationnel et l'action proposée.
- **Phase 4 : la réceptivité, *care receiver*.** Vérifier auprès de la personne que son besoin a bien été identifié et que la réponse apportée a été adéquate.

En basant chaque phase sur des qualités morales, Tronto (2008) enrichit la notion de care en lui donnant une dimension éthique. Le care ne peut s'entendre que dans cette association de l'éthique et de l'action en interaction avec la personne. D'ailleurs, Finch (1983) précise que le care est : « une combinaison de sentiments, d'affections et de responsabilités accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face à face ».

Noddings (2008, citée par Nucci et Narvaez, 2008) apporte des précisions quant à la mise en place du care dans le domaine de l'éducation. « La pédagogie du care est le fruit d'une relation symbiotique entre l'enseignant et l'enseigné ». Ainsi, l'enseignant qui pratique le care va être en mesure de l'appliquer en classe et de le transmettre à ses élèves. Selon elle, le care pédagogique se base sur quatre piliers :

- **Le « *modeling* »** : l'enseignant montre l'exemple en étant bienveillant et en acceptant la bienveillance au sein de sa classe. Il n'a donc pas besoin de l'apprendre à ses élèves, le modèle transmis étant suffisant.
- **Le « *dialogue* »** : l'enseignant propose au sein de sa classe un lieu de dialogue ouvert et tolérant, dans lequel l'élève n'est pas passif mais peut prendre des décisions.
- **La « *practice* »** : l'enseignant crée une relation de confiance et d'écoute avec ses élèves permettant d'instaurer une relation authentique et linéaire.
- **La « *confirmation* »** : l'enseignant identifie chez ses élèves les comportements et les encourage.

Le care tel que défini à travers ces différentes lectures, nous permet d'identifier qu'il ne tient pas à la personnalité de l'enseignant, mais qu'il requiert l'application d'une vertu morale dans chaque action pédagogique. Il implique de faire preuve d'intelligence des situations pour apporter des réponses adéquates en s'adaptant inconditionnellement au contexte.

Valenzuela (1999) apporte une nuance à cette notion de care en précisant que l'attente du care n'est pas forcément la même pour les enseignants, qui attendent de leurs élèves qu'ils soient plus concernés par l'école que par eux même, que pour les élèves, qui espèrent que les enseignants s'intéressent à eux avant qu'ils ne s'intéressent à l'école². Ainsi le care peut revêtir deux aspects ; un care « académique » axé sur la réussite scolaire et l'orientation et un care « personnel » associé à la psychologie, aux émotions et aux relations sociales (Murillo, 2021).

En complément, Egeberg et McConney (2017) précisent que les élèves font une distinction entre le care académique et le care personnel. Les élèves ont besoin de sentir qu'on s'intéresse à eux avant d'être capables de s'intéresser à l'école³.

² Nous proposons ici une traduction de Valenzuela (1999) « Regarding caring, teachers expect students to *care about* school in a technical fashion before they *care for* them, while students expect teachers to *care for* them before they *care about* school. »

³ Nous proposons ici une traduction de Egeberg et McConney (2017). « Students distinguished between academic and personal caring and believed strongly that they need to feel cared for before they could care about school. »

Dans cette deuxième partie de notre revue de littérature, nous avons convoqué des auteurs tels que Hargreaves (1998, Hargreaves, cité par Gendron & Lafortune, 2011), Allen (1986, cité par Murillo, 2021) ou Jarty et Kergoat (2017) pour rappeler que l'accompagnement ne peut se faire sans instaurer une relation particulière entre le professeur principal et ses élèves. L'élève est au cœur des préoccupations de l'école et pour l'accompagner le professeur principal doit établir une relation basée sur l'affectivité et la confiance et développer des qualités morales pour prendre soin efficacement des élèves. L'éthique du care telle que définie par Gillian (1982) ou Tronto (2008) et par Noddings (2008, citée par Nucci et Narvaez 2008) dans le cadre des sciences de l'éducation pose les bases de cet accompagnement par le care qui s'avère encore plus utile dans le cas des élèves vulnérables (Marsollier, 2024). Le care peut revêtir deux formes distinctes mais complémentaires : un care « académique » axé sur la réussite scolaire et l'orientation et un care « personnel » associé à la psychologie, aux émotions et aux relations sociales (1986, Allen et 1999, Valenzuela cités par Murillo, 2021).

PROBLEMATISATION

Le contexte dans lequel notre étude est menée nous a permis de définir les contours de la formation CAP agricole SAPVER et d'identifier les spécificités du public accueilli. Cette notion de « spécificité » permet de mettre en exergue toute la complexité à laquelle le professeur principal de CAP agricole SAPVER est confronté. Il n'est pas possible de formaliser un profil type d'élève, tant leurs parcours sont différents. Ainsi, par effet miroir, il n'est pas possible pour le professeur principal de mettre en place un accompagnement type qui serait copier-coller à chaque individu constituant sa classe. L'accompagnement est donc protéiforme pour s'adapter à la pluralité des profils accueillis. Ainsi, les qualités morales de l'accompagnateur apparaissent comme le ciment de l'acte d'accompagnement. Il naît de la relation bienveillante et affective ainsi que des actions associées au « care », mises en place par le professeur principal.

Dans notre revue de littérature nous avons dans un premier temps mis en lumière, à partir des textes ministériels, que le professeur principal de CAP agricole SAPVER a un rôle d'accompagnateur avec ses élèves. L'exposé fait sur la notion d'accompagnement (Paul, 2002) a défini les postures à adopter pour permettre un accompagnement efficace et a dégagé deux grandes catégories d'accompagnement du professeur principal : l'accompagnement académique, lié à la scolarité et à l'orientation et l'accompagnement personnel, qui vise à développer les compétences psychosociales des élèves pour leur permettre d'appréhender le cadre de la vie en société et les guider vers la résilience et l'empowerment.

Dans un deuxième temps nous avons convoqué des auteurs tels que Hargreaves (1998, cité par Gendron & Lafortune, 2011), Allen (1986, cité par Murillo, 2021) ou Jarty et Kergoat (2017) pour rappeler que l'accompagnement ne peut se faire sans instaurer une relation particulière entre le professeur principal et ses élèves. L'élève est au cœur des préoccupations de l'école et pour l'accompagner le professeur principal établit une relation basée sur l'affectivité et la confiance et développe des qualités morales pour prendre soin efficacement des élèves. L'éthique du care telle que définie par Gillian (1982) ou Tronto (2008) et par Noddings (2008, citée par Nucci et Narvaez 2008) dans le cadre des sciences de l'éducation pose les bases de cet accompagnement par le care qui s'avère encore plus utile dans le cas des élèves vulnérables (Marsollier, 2024). Le care peut revêtir deux formes distinctes mais complémentaires : un care

« académique » axé sur la réussite scolaire et l'orientation et un care « personnel » associé à la psychologie, aux émotions et aux relations sociales (Valenzuela, 1999).

Les deux parties de notre revue de littérature nous ont permis de dresser un parallèle entre la notion d'accompagnement et la relation de « care » existant entre le professeur principal de CAP agricole SAPVER et ses élèves. Il ressort que ces deux notions sont liées et peuvent être complémentaires. Nous avons également mis en exergue qu'elles se divisent en deux catégories : l'académique et le personnel.

L'étude empirique qui va suivre permettra d'étudier le point de vue des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER et celui des élèves pour savoir dans quelle mesure les enseignants et les élèves cherchent à investir les dimensions académique et personnelle tant au niveau des objectifs d'accompagnement que du care.

Pour nous aider à mieux cerner les contours de notre interrogation, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quel objectif principal (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?

Cet objectif des professeurs principaux est-il en adéquation avec les attentes des élèves ?

- Quelle dimension du care (care académique et/ou care personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER disent-ils favoriser pour accompagner leurs élèves ?

Cette dimension du care privilégiée par les professeurs principaux est-elle en adéquation avec les attentes des élèves ?

DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

La revue de littérature qui précède nous a fourni les connaissances théoriques nécessaires pour délimiter l'objet de notre recherche et émettre des hypothèses quant à l'accompagnement des élèves de CAP agricole SAPVER par leur professeur principal.

Afin de répondre aux questions soulevées dans le cadre de cette étude nous proposons une enquête de terrain dont nous allons à présent définir le dispositif.

A) RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET PRESENTATION DES INDICATEURS

Pour répondre aux trois questions posées en amont, nous allons nous appuyer sur des indicateurs présentés dans notre partie théorique et les analyser à travers les résultats obtenus dans notre partie empirique. Nous les avons synthétisés dans le tableau synoptique suivant :

Questions de recherche	Eléments théoriques	Indicateurs empiriques
<i>Quel objectif principal (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textes officiels sur les missions du professeur principal • La notion d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> - <i>Accompagnement académique</i> - <i>Accompagnement personnel</i> 	Questionnaire enseignant Questions : 3, 4, 5, 6
<i>Cet objectif des professeurs principaux est-il en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>		Questionnaire élève Questions : 4, 5
<i>Quelle dimension du care (care académique et/ou care personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER disent-ils favoriser pour accompagner leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Approche centrée sur la personne • Postures d'accompagnement • L'enseignant « facilitateur d'apprentissage » • Dimension affective de la relation 	Questionnaire enseignant Questions : 7, 8, 9, 10 et 14
<i>Cette dimension du care privilégiée par les professeurs principaux est-elle en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>		Questionnaire élève Questions : 3, 6, 7, 8 et 13

B) CHOIX DE LA METHODE ET RECUEIL DES DONNEES

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche définies dans le cadre de cette étude, nous avons fait le choix d'une analyse quantitative. « La recherche quantitative permet de mieux tester des théories ou des hypothèses. La recherche quantitative est appropriée lorsqu'il existe un cadre théorique déjà bien reconnu. L'étude quantitative ne converge que très rarement sur un seul cadre, elle en propose souvent plusieurs. Il faut alors les comparer et les combiner » (Giordano et Jolibert, 2016).

En optant pour une étude quantitative, nous avons cherché à proposer un panel élargi de répondants afin d'offrir une analyse empirique plus objective et représentative des mécanismes liant les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER et leurs élèves.

B.1 : Méthode de recueil des données

Notre analyse portant sur plusieurs variables, l'étude empirique est basée sur des questionnaires mettant en relation la vision des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER (Annexe 1) et celle de leurs élèves (Annexe 2). « Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2007).

B.2 : Délimitation de l'échantillonnage

Afin de répondre efficacement aux questions de recherche proposées en amont, notre échantillonnage se devait de représenter à la fois les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER et les élèves de cette filière.

Dans un premier temps, nous avons donc cherché à entrer en contact avec des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER. Les réseaux sociaux et les groupes d'échanges entre pairs nous ont permis de lancer un appel à participation en décembre 2023 grâce aux groupes Facebook suivants : « Agri Profs and Co », « Echanges d'expériences pédagogiques SAPAT, SAPVER, ASSP... », « Les PROFS SAPAT », « Profs en SAPVER ».

« Bonjour. Je reprends un Master MEEF cette année et le sujet de mon mémoire porte sur les professeurs principaux de CAP SAPVER et leurs élèves. Je dois faire un travail d'enquête pour étayer mon travail. Aussi je cherche quelques professeurs principaux de CAP SAPVER qui pourraient répondre à mes questions et faire passer un court questionnaire à leurs élèves. Par avance merci !!! »

20 professeurs principaux d'établissements publics et privés ont répondu positivement pour y participer et faire participer leurs élèves, soit un potentiel de 299 élèves.

B.3 : Elaboration du questionnaire

Les questionnaires ont été créés via Google Forms. Ils sont principalement composés de questions fermées pour lesquelles les réponses sont proposées sous forme de cases à cocher (QCM) ou d'échelles de Likert. Les réponses collectées serviront à confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises. Des libellés « autres » proposés dans les QCM ainsi que des questions nécessitant des réponses courtes complètent les questionnaires afin de permettre aux répondants de développer leurs réponses ou d'ajouter des variables que nous aurions pu omettre.

Dans un premier temps nous avons fait le choix d'élaborer le questionnaire professeur (Annexe 1). Ce dernier comporte 14 questions et prend environ 4 minutes pour être complété.

Nous avons ensuite préparé le questionnaire élève (Annexe 2) en miroir du questionnaire professeur afin de faciliter une lecture en parallèle des deux variables prises en compte dans cette étude. Ce dernier est composé de 13 questions dont le vocabulaire et les formulations ont été retravaillés pour permettre une plus grande intelligibilité pour les élèves. Nous souhaitons en effet que les élèves puissent y répondre seuls, sans l'aide de l'enseignant, afin de garantir une lecture non dirigée et une plus grande spontanéité.

Afin de valider le questionnaire, nous avons souhaité le faire tester à deux enseignants. Les enseignants choisis sont eux-mêmes professeurs principaux en BAC PRO agricole SAPAT (Services Aux Personnes et Animation des Territoires). Nous tenons à préciser que l'objectif de ce test était d'évaluer la faisabilité et la compréhension du questionnaire et non pas d'apporter des réponses à nos questions de recherche.

Le questionnaire a été envoyé par mail et rempli par les enseignants. Un entretien téléphonique en suivant nous a permis de recueillir leurs impressions. Le questionnaire a été validé par les deux enseignants qui ont particulièrement apprécié la rapidité du questionnaire et la possibilité de rédiger certaines réponses.

Dans un deuxième temps, nous avons souhaité faire tester le questionnaire élève. Notre classe de 29 élèves de 1^{ère} année de CAP agricole SAPVER nous a servi de classe test. Nous

tenions à faire tester le questionnaire par des élèves de la même filière afin d'être au plus près des capacités de compréhension de notre échantillon de recherche.

Le test a eu lieu le lundi 22 avril 2024 à 11h. Un QR code a été distribué aux 26 élèves présents. La consigne que nous avons donnée était la suivante : « *Au top départ vous allez scanner le QR Code avec vos téléphones. Vous allez tomber sur un texte qui vous explique ce que vous allez faire. C'est un peu comme une consigne. Vous pourrez ensuite répondre à un questionnaire. Faites-moi signe en levant la main si vous avez des questions. C'est bon pour tout le monde ? Alors top départ !* ». Les élèves les plus rapides ont pris 3 minutes 20 pour répondre au test, les autres jusqu'à 5 minutes 30. Le test s'est déroulé dans le silence. Tous les élèves ont trouvé que le questionnaire était facile à comprendre. Ils ont beaucoup apprécié la vidéo qui rend le questionnaire « plus vivant » (Auxane, 15 ans). Une seule élève a eu une question pendant le test « Madame, si on sait pas quoi répondre à la question : 'Est-ce que tu penses à autre chose qu'un professeur principal peut faire et qui serait important pour toi ?', si on n'a pas d'idée on marque quoi ? » (Roxane, 17 ans). Le questionnaire élève est donc conservé.

B.4 : Diffusion du questionnaire

Les questionnaires conservés ont alors été transmis le mercredi 24 avril 2024. Ils ont été envoyés par mail aux professeurs principaux rencontrés sur les réseaux sociaux. Un premier mail portait le titre « Questionnaire enseignant Mémoire Stéphanie Prévost – professeur principaux et élèves de CAP SAPVER », et un deuxième mail « Questionnaire élèves Mémoire Stéphanie Prévost – professeur principaux et élèves de CAP SAPVER ». Dans chaque mail l'enseignant a pu trouver un lien et un QR code donnant accès aux questionnaires. L'utilisation du QR code pouvant pallier le manque d'ordinateurs de certains établissements, les élèves pouvant effectuer le test avec leur téléphone portable.

Nous avons demandé aux enseignants de remplir et faire remplir les questionnaires avant le vendredi 18 mai 2024 tenant compte des vacances et des ponts du mois de mai.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

La revue de littérature proposée dans cette étude nous a permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle les attentes en termes d'objectifs et d'accompagnement diffèrent entre les professeurs principaux et les élèves. Ainsi, si les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER attendent des élèves qu'ils se concentrent sur l'académique, les élèves quant à eux sont plus tournés vers le personnel. Les questions de recherche soulevées pour permettre d'étayer cette hypothèse ont été définies ainsi :

- Quel objectif principal (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?

Cet objectif des professeurs principaux est-il en adéquation avec les attentes des élèves ?

- Quelle dimension du care (care académique et/ou care personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER favorisent-ils pour accompagner leurs élèves ?

Cette dimension du care privilégiée par les professeurs principaux est-elle en adéquation avec les attentes des élèves ?

Questions de recherche	Éléments théoriques	Indicateurs empiriques
<i>Quel objectif principal (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textes officiels sur les missions du professeur principal • La notion d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> - <i>Accompagnement académique</i> - <i>Accompagnement personnel</i> 	Questionnaire enseignant Questions : 3, 4, 5, 6
<i>Cet objectif des professeurs principaux est-il en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>		Questionnaire élève Questions : 4, 5
<i>Quelle dimension du care (care académique et/ou care personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER disent-ils favoriser pour accompagner leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Approche centrée sur la personne • Postures d'accompagnement • L'enseignant « facilitateur d'apprentissage » • Dimension affective de la relation • Théorie du Care <ul style="list-style-type: none"> - <i>Care académique</i> - <i>Care personnel</i> • Notion de vulnérabilité 	Questionnaire enseignant Questions : 7, 8, 9, 10 et 14
<i>Cette dimension du care privilégiée par les professeurs principaux est-elle en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>		Questionnaire élève Questions : 3, 6, 7, 8 et 13

Un dispositif méthodologique de recueil de données a alors été mis en place sous forme de questionnaires destinés aux professeurs principaux de CAP agricole SAPVER et d'élèves suivant actuellement cette formation. Ces questionnaires, envoyés le mercredi 24 avril 2024 ont été clôturés le vendredi 18 mai à minuit après 24 jours d'ouverture.

Les contacts établis en amont avec des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER nous avaient permis d'espérer la participation de 20 professeurs principaux et de 299 élèves. A la clôture des questionnaires, nous observons que les réponses sont moins nombreuses qu'escompté. 12 professeurs principaux et 90 élèves ont complété les questionnaires soit 60% des enseignants et 30% des élèves.

Cet écart entre les réponses attendues et les résultats peut être imputé à plusieurs facteurs. La charge de travail des enseignants en fin d'année scolaire liée principalement aux examens, aux conseils de classe et aux livrets scolaires. Le départ en stage des élèves de première année de CAP et la préparation à l'épreuve ponctuelle terminale des élèves de 2^{ème} année. L'absentéisme des élèves. Le délai de réponse laissé aux répondants.

A) CARACTERISTIQUES DES ECHANTILLONS

Il nous semble opportun de caractériser les échantillons de notre étude, tant pour les enseignants que pour les élèves, afin d'avoir la capacité de nuancer les résultats présentés par la suite dans l'analyse.

A.1 : Caractéristiques de l'échantillon enseignant

Sur les 12 enseignants questionnés dans le cadre de cette étude 8 sont rattachés à un établissement privé (CNEAP, UNREP, MFR, Apprentis d'Auteuil), et 4 à un établissement public. Ces établissements sont présents dans 11 départements différents.

11 enseignants sont des femmes, un seul professeur principal homme ayant participé à notre étude.

Les enseignants répondants ont en moyenne 49 ans avec des âges compris entre 31 et 61 ans. Ils enseignent depuis presque 21 ans en moyenne (8 à 40 ans d'expérience).

A.2 : Caractéristiques de l'échantillon élève

Les réponses des 90 élèves ayant répondu à ce questionnaire nous permettent de caractériser l'échantillon d'élèves ainsi :

- 83,3% des élèves répondants sont des filles (75 élèves) et 16,7% sont des garçons (15 élèves)
- A la question « Comment estimes-tu tes résultats scolaires cette année ? », les réponses prennent des formes très variées. Cependant nous avons pu regrouper les réponses afin d'identifier si les élèves ont une perception plutôt positive ou plutôt négative d'eux concernant leurs résultats scolaires (Annexe 3). Ainsi, dans l'échantillon présenté, 57,8% des élèves ont une perception plutôt positive de leurs résultats scolaires (54 élèves).
- A la question « Comment estimes-tu ton comportement au lycée cette année ? », 77,8% des répondants estiment avoir un comportement plutôt positif (pas trop perturbateur/pas du tout perturbateur).
- Les élèves interrogés sur leurs conditions de vie en dehors de l'école sont 64,5% à considérer vivre dans de bonnes, voire de très bonnes conditions. 3 élèves disent dans des conditions très difficiles.

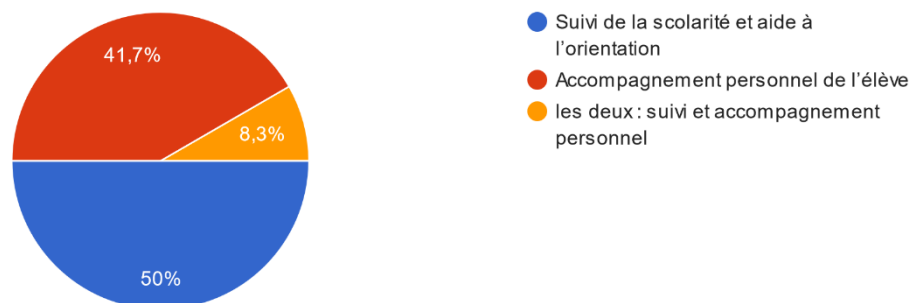
B) DEFINITION DE L'OBJECTIF D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS PRINCIPAUX ET ADEQUATION AVEC LES ATTENTES DES ELEVES

Afin de définir l'objectif principal d'accompagnement des professeurs principaux et son adéquation avec les attentes des élèves (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel), nous croisons les points de vue des enseignants et des élèves.

Questions de recherche	Eléments théoriques	Indicateurs empiriques
<i>Quel objectif principal (accompagnement académique et/ou accompagnement personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textes officiels sur les missions du professeur principal • Théorie de l'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> - <i>Accompagnement pédagogique</i> - <i>Accompagnement personnel</i> 	Questionnaire enseignant Questions : 3, 4, 5, 6
<i>Cet objectif des professeurs principaux est-il en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>		Questionnaire élève Questions : 4, 5

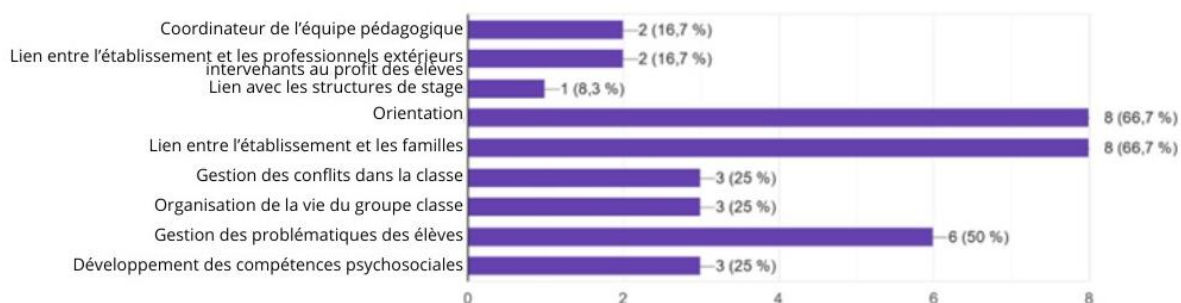
B.1 : Présentation des résultats du questionnaire enseignant permettant de définir l'objectif d'accompagnement des professeurs principaux ⁴

Question 3 : Par rapport à vos pratiques, indiquez l'objectif qui vous semble le plus important en tant que professeur principal d'une classe de CAP agricole SAPVER.



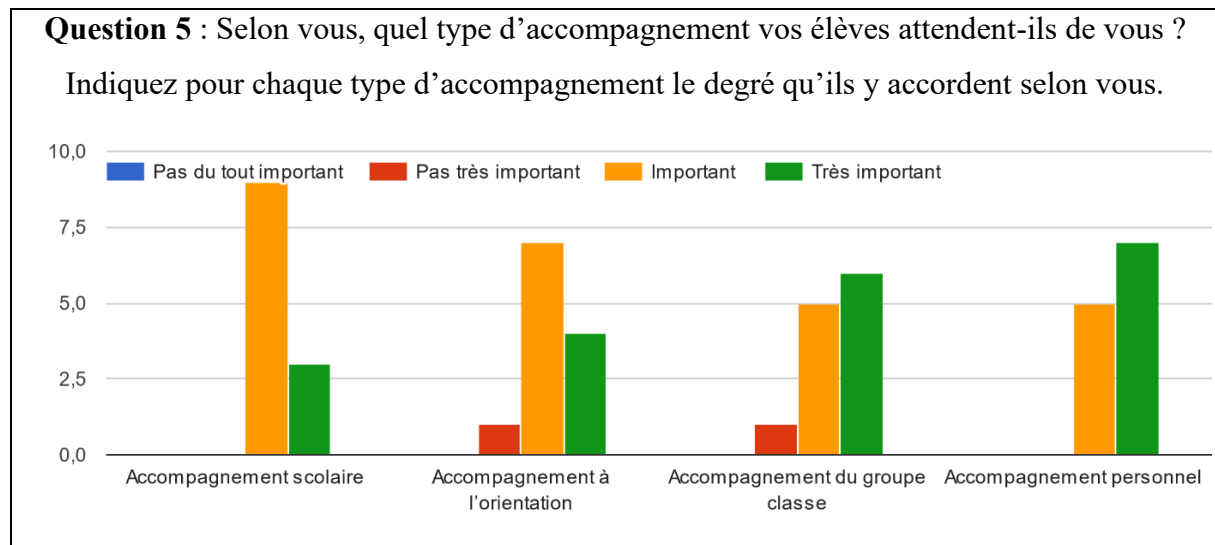
Les enseignants interrogés considèrent, pour la moitié d'entre eux (6 enseignants), que l'objectif principal du professeur principal de CAP agricole SAPVER est le suivi de la scolarité et l'aide à l'orientation contre 5 pour l'accompagnement personnel des élèves. 1 enseignant considère quant à lui que les deux objectifs sont importants : suivi scolaire et accompagnement personnel. Les enseignants qui ont identifié « suivi de la scolarité et aide à l'orientation » comme objectif principal ont en moyenne 49 ans et 17 ans d'ancienneté en tant qu'enseignants. Les enseignants qui ont identifié « accompagnement personnel de l'élève » comme objectif principal ont en moyenne 48 ans et 23 ans d'ancienneté en tant qu'enseignants.

Question 4 : Quelles sont les trois principales missions que vous vous donnez en tant que professeur principal ?



⁴ Les fautes de frappe ont été corrigées afin d'apparaître dans un français orthographiquement correct.

Trois missions principales se distinguent parmi les missions des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER : l'orientation (8 réponses), le lien entre l'établissement et les familles (8 réponses) et la gestion des problématiques des élèves (6 réponses).



Les enseignants interrogés considèrent tous que les élèves attendent d'eux un accompagnement scolaire. En effet, sur 12 enseignants, 9 considèrent que c'est une attente importante et 3 une attente très importante. L'accompagnement personnel semble également être une attente significative pour les élèves selon les enseignants puisque 7 d'entre eux considèrent cette thématique comme très importante et 5 comme importante. Nous notons des résultats plus mitigés sur l'accompagnement à l'orientation et l'accompagnement du groupe classe pour lesquels un enseignant perçoit ces attentes comme n'étant pas très importantes.

Question 6 : Voyez-vous un autre type d'accompagnement que vos élèves pourraient attendre de vous ?
Accompagnement social
L'accompagnement personnalisé, que j'ai mis en œuvre de manière expérimentale avec l'équipe éducative et pédagogique.
Soutien, aide à la reprise de confiance en soi
Être un lien, quelques fois, entre l'élève et sa famille.
Gestion de leurs problèmes personnels autres que scolaires
Je rencontre de plus en plus d'élèves avec des problématiques complexes (situation familiales instables, difficultés scolaires et personnelles, etc.) Certains m'expriment le besoin d'être accompagnés mais cela sort des missions de professeur principal. J'oriente vers des services éducatifs spécifiques mais les résultats ne sont pas toujours convaincants.
RDV avec la direction + famille + élève : apporter des éléments pédagogiques sur la scolarité / la formation quand la direction n'est pas au courant

Pour répondre à cette question ouverte, nous comptabilisons sept réponses que nous présentons ici. Bien que prenant des formes variées, ces réponses s'attachent pour 5 d'entre elles à décrire une mission personnelle du professeur principal.

B.2 : Analyse des résultats des questionnaires enseignants permettant de définir l'objectif d'accompagnement des professeurs principaux

Notre recherche portant dans un premier temps sur les objectifs que le professeur principal se donne dans l'exercice de ses fonctions, nous avons décrit, en nous basant sur les textes officiels du ministère, les différentes missions du professeur principal. Il ressort de notre présentation que les missions confiées au professeur principal font référence à l'accompagnement puisque le verbe « accompagner » et ses dérivés sont largement utilisés tout au long des textes officiels.

Rappelons que le dictionnaire Le Petit Robert définit l'accompagnement comme l'acte de « *Se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui* ». L'accompagnement n'est pas à proprement parler une profession mais une pratique « sans cesse 'en mouvement' autour d'une relation duale d'influence où les protagonistes sont réunis autour d'un objectif commun » (Paul, 2002).

La lecture approfondie des textes officiels nous a permis de distinguer deux grandes catégories d'objectifs d'accompagnement des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER : l'accompagnement académique et l'accompagnement personnel.

L'accompagnement académique intrinsèque des élèves se compose comme suit : les cours, l'organisation et la gestion du travail de l'équipe pédagogique, le lien entre l'établissement les représentants légaux et les professionnels intervenant auprès des élèves, le lien avec les entreprises et l'orientation.

L'accompagnement personnel quant à lui, s'intéresse à la construction personnelle de l'élève en tant qu'individu ; apprentissage de la vie en société et des droits et devoirs en découlant, accompagnement vers la résilience et l'empowerment.

Se pose alors la question de savoir « *Quel objectif principal (objectif académique ou objectif personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent-ils dans l'accompagnement de leurs élèves ?* »

Les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude considèrent, pour la moitié d'entre eux que l'objectif principal du professeur principal de CAP agricole SAPVER est le suivi de la scolarité et l'aide à l'orientation contre 5 pour l'accompagnement personnel des élèves. Un enseignant considère quant à lui que les deux objectifs sont importants : suivi scolaire et accompagnement personnel. Les résultats observés sont très clivants entre les enseignants et démontrent que peu d'entre eux associent les deux objectifs à égalité. Si en moyenne les enseignants ont le même âge (49 ans pour l'académique et 48 ans pour le personnel), les enseignants ayant identifié l'accompagnement personnel comme objectif principal sont plus expérimentés dans le métier avec en moyenne 23 ans d'expérience contre 17 ans pour les enseignants dont l'objectif principal est académique. L'ancienneté pourrait donc être un facteur important dans l'objectif principal d'accompagnement des élèves.

Lorsqu'ils sont interrogés sur les trois missions principales des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER ils choisissent l'orientation et le lien entre l'établissement et les familles comme étant les deux missions principales. La gestion des problématiques des élèves vient en troisième position.

Nous avons également invité les enseignants à proposer d'autres formes d'objectifs. Dans les réponses reçues la plupart portent sur l'accompagnement personnel, proposant un objectif nouveau tourné vers le social. L'enseignant pouvant être vu comme un médiateur entre

l'élève et sa famille et un accompagnant pour gérer des problèmes personnels parfois complexes. Un enseignant interrogé exprime cependant des réserves sur cet objectif qui selon lui « sort des missions de professeur principal » et suggère que pour sa part il renvoie alors les élèves vers des professionnels extérieurs.

Il semble, à la lecture des résultats de notre questionnaire que les enseignants ne s'accordent pas tous sur l'objectif principal de leur mission et que, comme défini par Paul (2002), l'accompagnement est une « nébuleuse » qui peut prendre plusieurs aspects. Les objectifs académiques et personnels seraient alors des composantes complémentaires et indissociables dans l'accompagnement des élèves.

Paul (2002) précise que « les protagonistes sont réunis autour d'un objectif commun ». Ce regard porté sur l'objectif principal que poursuit l'enseignant dans sa prise en charge des élèves nous semble donc plus complet s'il intègre la vision des élèves. Aussi nous avons demandé aux professeurs principaux de CAP agricole SAPVER de s'interroger sur les attentes qu'ils perçoivent chez leurs élèves afin de voir si les objectifs qu'ils se donnent en tiennent compte.

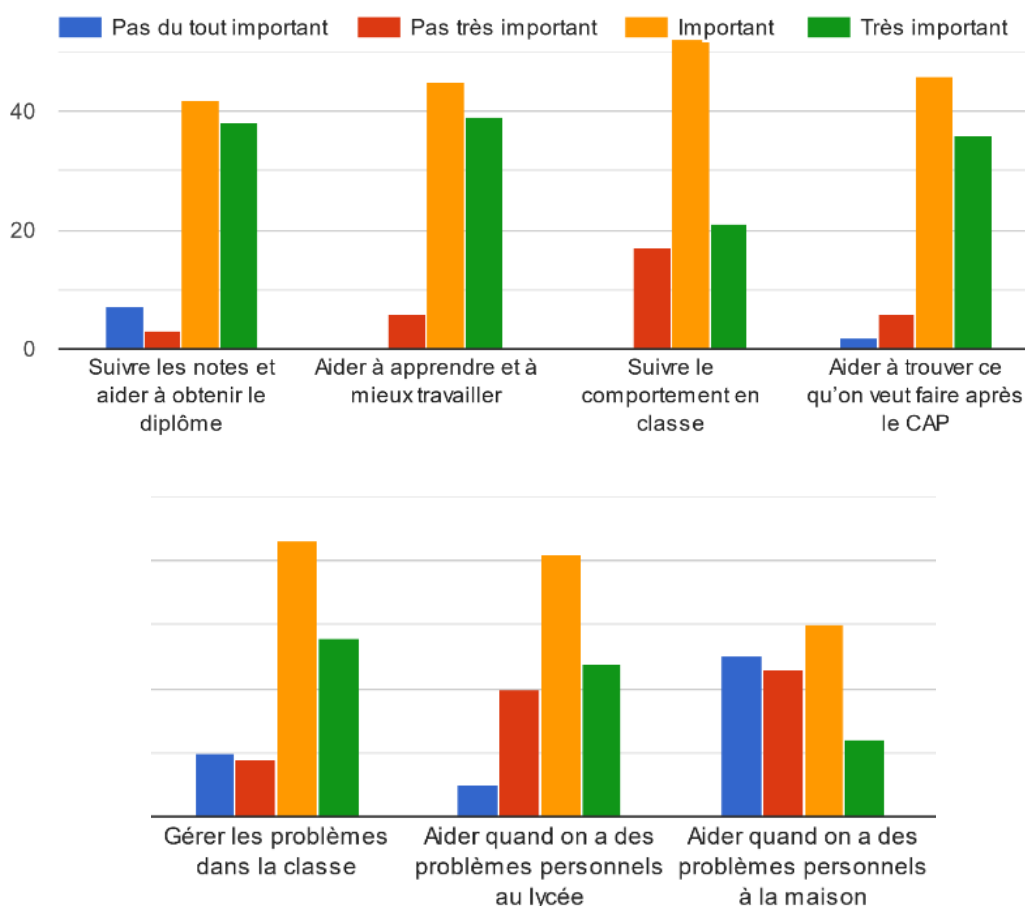
Il s'avère que les enseignants interrogés considèrent tous que les élèves attendent d'eux un accompagnement scolaire. L'accompagnement personnel semble également être une attente significative pour les élèves puisque 7 enseignants considèrent cette thématique comme très importante et 5 comme importante. Nous notons des résultats plus mitigés sur l'accompagnement à l'orientation et l'accompagnement du groupe classe pour lesquels un enseignant perçoit ces attentes comme n'étant pas très importantes. Ainsi, les enseignants perçoivent des attentes à la fois sur le plan académique et personnel de la part des élèves mais sur des points particuliers de notre catégorisation.

Les réponses des élèves que nous examinerons dans un second temps vont nous permettre de voir si elles convergent avec les perceptions des enseignants.

Synthèse analyse des objectifs d'accompagnement du professeur principal	
Objectif principal d'accompagnement des professeurs principaux	<p>Pas de consensus, résultats clivants.</p> <p>Peu considèrent les deux objectifs (académique et personnel) comme égaux.</p> <p>Peut-être peuvent-ils être complémentaires.</p> <p>L'ancienneté pourrait influencer la priorité accordée à l'accompagnement personnel.</p>
Trois missions principales des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER (selon les professeurs)	<p>1-Orientation</p> <p>2-Lien avec les familles</p> <p style="padding-left: 20px;">➤ Accompagnement académique</p> <p>3-Gestion des problèmes des élèves</p>
Autres formes d'objectifs	<p>L'accompagnement personnel, avec un objectif nouveau axé sur le social. Objection soulevée quant à la sortie des missions traditionnelles du professeur principal.</p>
Les attentes perçues des élèves par les professeurs principaux	<p>1-Accompagnement scolaire (100%)</p> <p>2-Accompagnement personnel</p> <p>3-Orientation</p> <p>4-Gestion du groupe classe</p> <p style="padding-left: 20px;">➤ Accompagnement académique pour un seul aspect</p>

B.3 : Présentation des résultats du questionnaire élève permettant de vérifier l'adéquation des objectifs d'accompagnement des professeurs principaux avec les attentes des élèves ⁵

Question 4 : Il y a une liste de choses qu'un professeur principal peut faire pour ses élèves. Peux-tu me dire pour chaque phrase si pour toi c'est important ou pas ?



Les élèves interrogés semblent considérer que de nombreux rôles du professeur principal sont importants voire très important et particulièrement « Aider à apprendre et à travailler mieux » (84 réponses important/très important), « Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP » (82 réponses important/très important) et « Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme » (80 réponses important/très important).

Les réponses liées à la gestion des problèmes sont plus mitigées, tout particulièrement le dernier item « Aider quand on a des problèmes personnels à la maison » qui comptabilise les réponses suivantes, 30 « Importants », 25 « Pas du tout important », 23 « Pas très important » et 12 « Très important ».

⁵ Les fautes de frappe des questions ouvertes ont été corrigées afin d'apparaître dans un français orthographiquement correct.

Question 5 : Est-ce que tu penses à autre chose qu'un professeur principal peut faire et qui serait important pour toi ?		
Catégorie	Termes utilisés	Nombre de fois
Sans proposition	Non/rien/Je ne sais pas/tout est fait	61
Relationnel avec l'enseignant	Prendre un temps avec chaque élève pour parler, être à l'écoute, gentil, être proche de ses élèves, respectueux, « Être à l'écoute, car beaucoup de professeurs principaux sont pas forcément assez présents ou conscients des dangers d'un usager ou à l'écoute. Pour moi la présence est impérative. », encourager, être là dans les moments difficiles de l'élève	10
Lien avec les cours	Aider les élèves/aider les élèves en difficulté, nous réexpliquer si on n'a pas compris, nous guider dans le travail, expliquer sans mot trop durs, quelqu'un qui apprend bien les cours	9
Détachement envers le professeur principal	Qu'il nous laisse tranquille, nous laisse tranquille	7
Gestion de la classe et de la vie dans l'établissement	Une heure de cours pour les problèmes /organisation de la classe, si on a des problèmes psychologiques que l'on m'aide à me sentir bien au lycée, aider les problèmes dans la classe	3
Lien avec le milieu professionnel	Nous comprendre pour les stages, suivre les élèves dans leur parcours professionnel	2

Pour cette réponse ouverte, la plupart des élèves n'ont pas proposé de nouvel élément à prendre en compte dans les missions d'un professeur principal (61 réponses). Si le reste des réponses sont variées et uniques, trois catégories se sont démarquées. Des réponses relevant du « Relationnel avec l'enseignant » (10 fois), des propositions ayant un « lien avec les cours » (9 fois), et enfin « Qu'il nous laisse tranquille » (7 fois).

B.4 : Analyse des résultats permettant de définir les attentes des élèves en termes d'accompagnement

Les élèves interrogés semblent considérer que de nombreux rôles du professeur principal sont importants voire très importants et particulièrement « Aider à apprendre et à travailler mieux » (84 réponses important/très important), et « Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme » (80 réponses important/très important). Ces réponses des élèves corroborent la perception des enseignants interrogés qui considèrent tous que les élèves attendent d'eux un accompagnement scolaire. Cependant les réponses mitigées sur l'accompagnement à l'orientation de la part des enseignants révèlent une perception erronée des besoins des élèves

puisque ces derniers considèrent que le professeur principal doit « Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP » (82 réponses important/très important).

Pour rappel, tous les enseignants interrogés considèrent que les élèves attendent d'eux un accompagnement personnel puisque 7 enseignants considèrent cette thématique comme très importante et 5 comme importante aux yeux des élèves. Cependant, les réponses liées aux objectifs d'ordre personnel (gestion des problèmes en classe ou à la maison) ne font pas l'unanimité chez les élèves, tout particulièrement le dernier item « Aider quand on a des problèmes personnels à la maison » qui comptabilise les réponses suivantes, 30 « Importants », 25 « Pas du tout important », 23 « Pas très important » et 12 « Très important ».

Cette analyse tend donc à s'opposer à notre hypothèse de départ selon laquelle les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER attendent des élèves qu'ils se concentrent sur l'académique, les élèves quant à eux sont plus tournés vers le personnel. Les élèves semblent majoritairement en attente d'un accompagnement académique tourné vers le scolaire et l'orientation. Les élèves attendent principalement de leur professeur principal qu'il poursuive un objectif académique et non personnel alors que les enseignants, bien que privilégiant les objectifs académiques semblent également poursuivre un objectif personnel.

Synthèse analyse des attentes des élèves en termes d'accompagnement	
Attentes principales des élèves	<p>Nombreux rôles importants mais :</p> <p>1-Accompagnement scolaire</p> <p>2-Orientation</p> <p>➤ Accompagnement académique</p> <p>Perception erronée des enseignants qui pensent que les élèves attendent un accompagnement personnel avant l'accompagnement à l'orientation</p>
Accompagnement personnel mitige les élèves	En classe mais surtout à la maison, les élèves n'attendent pas de leur professeur principal qu'il ait un rôle d'accompagnant personnel

C) DEFINITION DE LA DIMENSION DU CARE PRIVILEGIEE PAR LES PROFESSEURS PRINCIPAUX ET ADEQUATION AVEC LES ATTENTES DES ELEVES

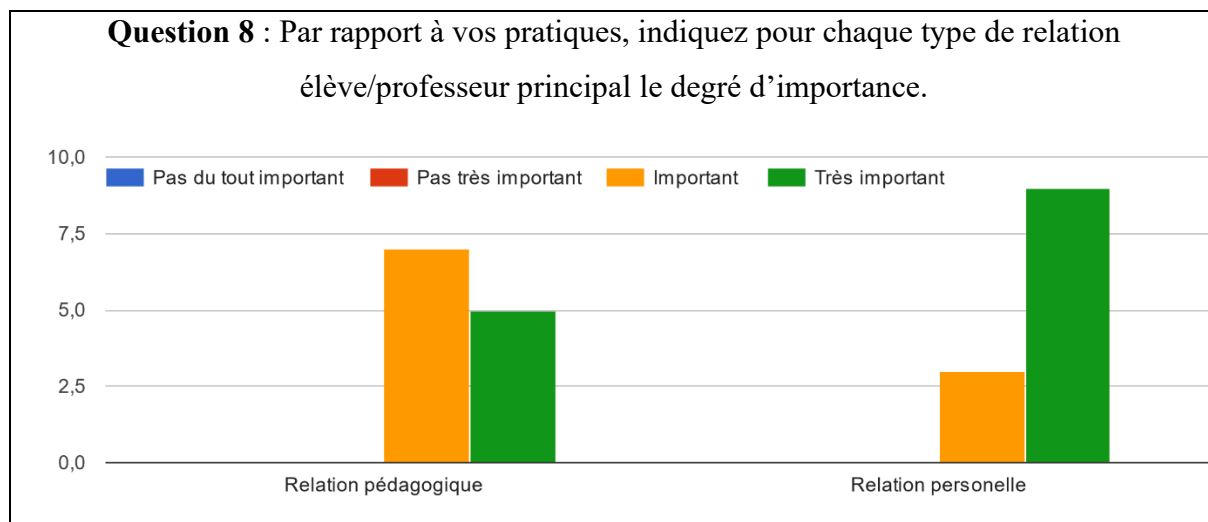
Afin de définir la dimension du care privilégiée par les professeurs principaux et son adéquation avec les attentes des élèves (care académique et/ou care personnel), nous croisons les points de vue des enseignants et des élèves.

Questions de recherche	Eléments théoriques	Indicateurs empiriques
<i>Quelle dimension du care (care académique et/ou care personnel) les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER disent-ils favoriser pour accompagner leurs élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Approche centrée sur la personne • Postures d'accompagnement • L'enseignant « facilitateur d'apprentissage » • Dimension affective de la relation 	Questionnaire enseignant Questions :7, 8, 9, 10 et 14
<i>Cette dimension du care privilégiée par les professeurs principaux est-elle en adéquation avec les attentes des élèves ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Théorie du Care - Care académique - Care personnel • Notion de vulnérabilité 	Questionnaire élève Questions :3, 6, 7, 8 et 13

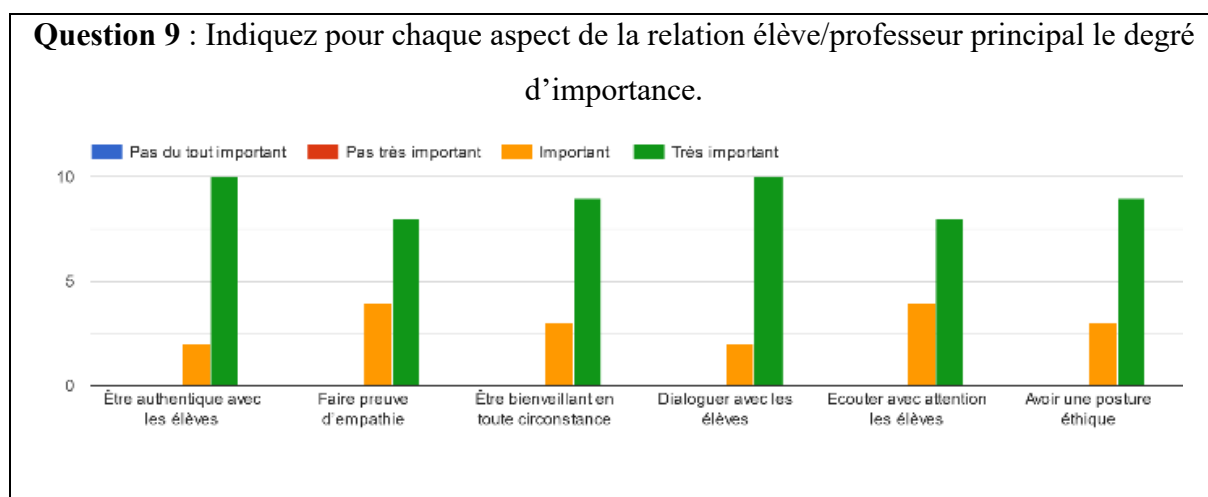
C.1 : Présentation des résultats du questionnaire enseignant permettant de définir la dimension du care privilégiée par les enseignants dans l'accompagnement des élèves

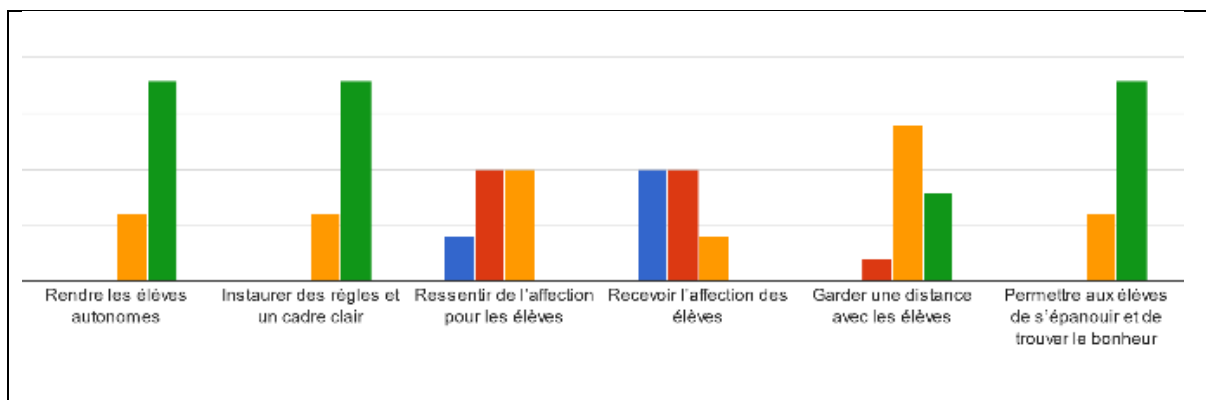
Question 7 : Lorsque l'on vous parle de « relation élève/professeur principal » quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?
Nécessité, bienveillance, accompagnement, affect
Ecoute bienveillance accompagnement autonomie
Ecoute, dynamisme, communication
Confiance, soutien, écoute
Fluidité, confiance, bienveillance, suivi personnalisé
Confiance, empathie, écoute, repère
Aider à devenir le citoyen et le professionnel de demain
Confiance, bienveillance, écoute réelle
Soutien, écoute, sincère
Bienveillance, parfois conflit, soutien
Absence et indifférence pour une majorité des parents.
Écoute / être juste dans les décisions / exigence / créer des moments conviviaux

Les professeurs principaux interrogés sous forme de questions ouvertes sur les mots associés à la thématique « relation élève/professeur principal » identifient principalement trois aspects : l'écoute (7 réponses), la bienveillance (5 réponses), la confiance (4 réponses).



Si la relation pédagogique élève/professeur semble importante, voire très importante dans les pratiques des professeurs principaux, la relation personnelle est identifiée comme très importante par 9 enseignants sur 12 (75%).





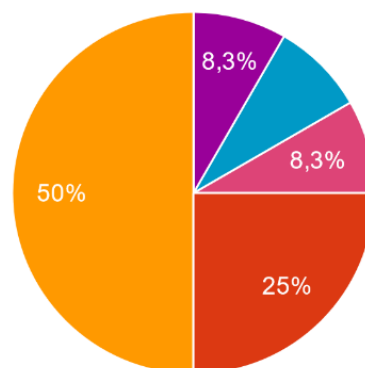
De nombreux aspects de la relation élève/professeur semblent essentiels pour les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER ayant répondu à l'étude notamment le fait d'être authentique et le dialogue avec les élèves ; 10 enseignants sur 12 précisent que ce sont des aspects très importants de la relation élève/professeur. Dix items sont d'ailleurs considérés comme très importants pour les répondants.

3 thématiques divisent les professeurs principaux interrogés.

- « Garder une distance avec les élèves » : 7 « importants », 4 « très importants » et 1 « Pas très important »
- « Recevoir de l'affection des élèves » : 5 « pas du tout important », 5 « pas très importants » et 2 « important »
- « Ressentir de l'affection pour les élèves » : 5 « pas très important », 5 « important » et 2 « pas du tout important ».

Question 10 : Selon vous de quoi se souviendront les élèves en pensant à vous dans quelques années ?

- Votre suivi sur le plan académique (scolaire et orientation)
- Votre accompagnement personnel
- La relation qu'ils entretenaient avec vous
- Ils ne se souviendront pas de vous



Autre, précisez :

- Seulement quelques élèves se souviennent de leur prof, tous ne sont pas marqués de manière identique.
- Mes anciens élèves me recontactent et me parlent de leur projet concrétisé, et des moments passés en classe
- Mon accompagnement personnel et du coup de la relation qu'ils entretenaient

La majorité des enseignants interrogés sur le souvenir qu'ils laisseront à leurs élèves considère que ce dernier portera sur la relation élève/enseignant (6 réponses) et sur l'accompagnement personnel (3 réponses). Aucun professeur principal n'a sélectionné l'item portant sur le suivi académique (scolaire et orientation).

Question 14 : Espace libre. Souhaitez-vous compléter ce questionnaire ?
En tant qu'enseignante et de surcroît professeur principal mes principaux guides dans l'exercice de mon métier sont davantage mon ressenti, la personnalité des élèves, leur bien être en cours que le référentiel même si bien sûr je m'emploie à le respecter.
J'accorde une importance particulière au bien être de chacun afin qu'il puisse s'épanouir. De là découlera le reste : travail, orientation...
PP mise en place de moments de convivialité : fête des anniversaires + offre un stylo avec une phrase d'encouragement dessus investissement +++ et parfois difficile de lâcher prise : envoi de message à 22h + les weekends. Missions plus importantes en CAPA : rôle de PP + rôle de coordinateur pour les PFMP

Pour répondre à cette question ouverte, nous comptabilisons trois réponses que nous présentons ici et qui nous permettront d'étayer notre analyse.

C.2 : Analyse des résultats des questionnaires enseignant permettant de définir la dimension du care privilégiée par ces derniers dans l'accompagnement de leurs élèves

En nous basant sur les travaux de Hargreaves (1998, cité par Gendron & Lafortune, 2011) nous avons introduit l'idée qu'outre les capacités professionnelles inhérentes au métier, l'efficacité d'un enseignant « s'apprécie aussi dans les interactions que l'enseignant établit en classe ». L'introduction de la notion d'interaction intègre une dimension profondément humaniste et affective de l'accompagnement et implique de s'intéresser à la relation particulière qui existe entre le professeur principal et ses élèves.

Rappelons que la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, a pour objectif, selon la formule usitée dans son rapport annexe, de « mettre l'élève au centre du système ». En convoquant les travaux en psychologie de Rogers (Daval, 2008) nous avons défini que l'enseignant doit centrer son approche sur son élève afin de lui permettre de mieux se comprendre et d'atteindre ses objectifs. Dans ce contexte, l'enseignant est ainsi qualifié de « facilitateur d'apprentissage » (Privas-Bréauté, 2013), par Rogers.

Nous avons convoqué plusieurs auteurs afin de comprendre les pratiques et les postures à adopter afin de mettre en place une relation de qualité entre le professeur principal et ses élèves. Paul (2004) définit cinq dimensions essentielles à la posture d'accompagnement (éthique, non-savoir, dialogue, écoute, émancipatrice). Rogers (cité par Privas-Bréauté, 2013) indique les trois conditions primordiales d'un « facilitateur d'apprentissage » (l'empathie, la considération positive inconditionnelle et la congruence). Ces données nous ont permis de proposer un questionnaire basé sur ces fondamentaux de la relation élève/professeur principal.

Les professeurs principaux interrogés sous forme de questions ouvertes sur les mots associés à la thématique « relation élève/professeur principal » identifient principalement trois aspects de la relation : l'écoute, l'un des piliers de l'accompagnement selon Paul (7 réponses), la bienveillance, considération positive inconditionnelle chez Rogers (5 réponses), la confiance, la congruence citée par Rogers (4 réponses). Et, même si de nombreux aspects de la relation élève/professeur semblent essentiels pour les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER ayant répondu à l'étude, la notion d'authenticité (congruence chez Rogers) et le dialogue (l'un des piliers de l'accompagnement selon Paul) sont identifiés par 10 enseignants sur 12 comme très importants dans la relation élève/professeur.

A la lecture des résultats de notre questionnaire, nous pouvons considérer que le professeur principal se soucie du bien-être de ses élèves en insistant sur des termes comme la bienveillance, l'écoute et le dialogue. Pour ce faire, ils adoptent une posture authentique pour instaurer un climat de confiance avec les élèves.

Cette dimension du bien-être et du prendre soin de l'autre, « to care » en anglais, nous ont poussé à étudier les travaux de Gilligan (1982), Fischer et Tronto (1991) et Finch (1983). Cette dernière précise que le *care* est : « une combinaison de sentiments, d'affections et de responsabilités accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face à face » (Finch 1983). Le témoignage d'un professeur

principal interrogé dans le cadre de notre étude vient éclairer cette notion de care : « J'accorde une importance particulière au bien être de chacun afin qu'il puisse s'épanouir. »

Nos travaux de recherche ont défini que le care peut revêtir deux formes distinctes mais complémentaires : un care « académique » axé sur la réussite scolaire et l'orientation et un care « personnel » associé à la psychologie, aux émotions et aux relations sociales (Murillo, 2021).

Se pose alors la question de savoir « *Quelle relation (care académique ou care personnel) élève/enseignant les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER ont-ils développée pour réaliser cet objectif ?* »

La majorité des enseignants interrogés sur le souvenir qu'ils laisseront à leurs élèves après leur scolarité considère tous que ce dernier portera sur la relation élève/enseignant et sur l'accompagnement personnel. Aucun professeur principal n'a sélectionné l'item portant sur le suivi académique (scolaire et orientation). Ce constat permet donc de percevoir que les professeurs principaux CAP agricole SAPVER considèrent que leurs élèves sont plus attachés à la relation personnelle qu'à la relation académique.

D'ailleurs si la relation académique semble importante pour les professeurs principaux, la relation personnelle est identifiée par les enseignants répondant à notre questionnaire comme plus importante par 9 enseignants sur 12 (75%).

Ce témoignage fait écho aux travaux de Valenzuela (1999) et de Egeberg et McConney (2017) qui identifient que l'attente du care n'est pas forcément la même pour les enseignants que pour les élèves. Les élèves font une distinction entre le care académique et le care personnel et ont la forte conviction qu'ils ont besoin de sentir qu'on s'intéresse à eux avant d'être capables de s'intéresser à l'école⁶. Un élève écrit « Je remercie ma p.p de m'avoir aidé dans les moments les plus compliqués et de s'être souciee de moi ». Une enseignante précise d'ailleurs qu'« en tant qu'enseignante et de surcroit professeur principal mes principaux guides dans l'exercice de mon métier sont davantage mon ressenti, la personnalité des élèves, leur bien être en cours que le référentiel même si bien sûr je m'emploie à le respecter. ». Les enseignants partageraient donc cette conviction que le care personnel prévaut sur le care académique et l'un d'entre eux nous confie « J'accorde une importance particulière au bien être de chacun afin qu'il puisse

⁶ Nous proposons ici une traduction de Egeberg et McConney (2017). « Students distinguished between academic and personal caring and believed strongly that they need to feel cared for before they could care about school. »

s'épanouir. De là découlera le reste : travail, orientation... ». Les enseignants identifient donc le care personnel comme facteur préliminaire à la mise au travail des élèves.

Les professeurs principaux ayant réussi à instaurer un care personnel sont d'ailleurs perçus par les élèves comme de bons professeurs « J'ai eu un bon professeur principal pendant mes deux années de lycée » et leur permettent d'apprécier leur lycée et les enseignements qui y sont dispensés « J'adore mon lycée et mes professeurs », « J'aime bien le lycée je reste l'année prochaine en capa 2 ». Le fait de « sociabiliser » permet donc d'apporter les conditions nécessaires à l'envie de s'investir dans sa formation « réussir scolairement » (1986, Allen cité par Murillo, 2021).

L'éclairage théorique proposé par Felouzis (1997) et Gendron et Lafortune (2011) incitent à envisager la relation élève/professeur principal sous l'angle de l'affectivité puisque « l'acte d'enseignement, tout en étant cognitif, est également un acte social et affectif où les émotions interviennent dans un contexte de travail » (Gendron et Lafortune, 2011).

Cette dimension affective de la relation enseignant/élève n'est pas sans faire écho à la théorie de l'attachement de Bowlby, le professeur principal pouvant faire partie des figures d'attachement de l'élève puisqu'il s'engage « durablement et dans des relations affectives » avec lui et « essaye de répondre à ses besoins » (1958, Bowlby cité par Roussel, 2022).

En analysant les réponses aux questionnaires enseignants sur l'affectivité, nous notons que cette thématique divise les professeurs principaux interrogés. La plupart des enseignants de notre étude (10 sur 12) considèrent qu'il n'est pas important/pas du tout important de « Recevoir de l'affection des élèves ». L'importance de l'item « Ressentir de l'affection pour les élèves » quant à lui ne reçoit pas des avis aussi nets puisque 7 enseignants considèrent que ce n'est pas très important/pas du tout important et que 5 d'entre eux pensent le contraire. Notre étude a révélé que, tout comme pour l'accompagnement personnel des élèves, les enseignants qui jugent important/très important de « Ressentir de l'affection pour les élèves » ont plus d'ancienneté dans le métier, avec environ 22 ans d'expérience contre 17 ans pour les autres. Ce constat rappelle les travaux de Goffman (2002) qui évoque les « tensions permanentes » que vivent les accompagnateurs qui doivent osciller entre l'obligation instantanée de s'impliquer émotionnellement et le contrôle des émotions. Paul (2002) évoque l'harmonisation entre « l'engagement et la distanciation. » Un enseignant interrogé se livre d'ailleurs sur cette

difficulté « investissement +++ et parfois difficile de lâcher prise : envoi de message à 22h + les weekends ».

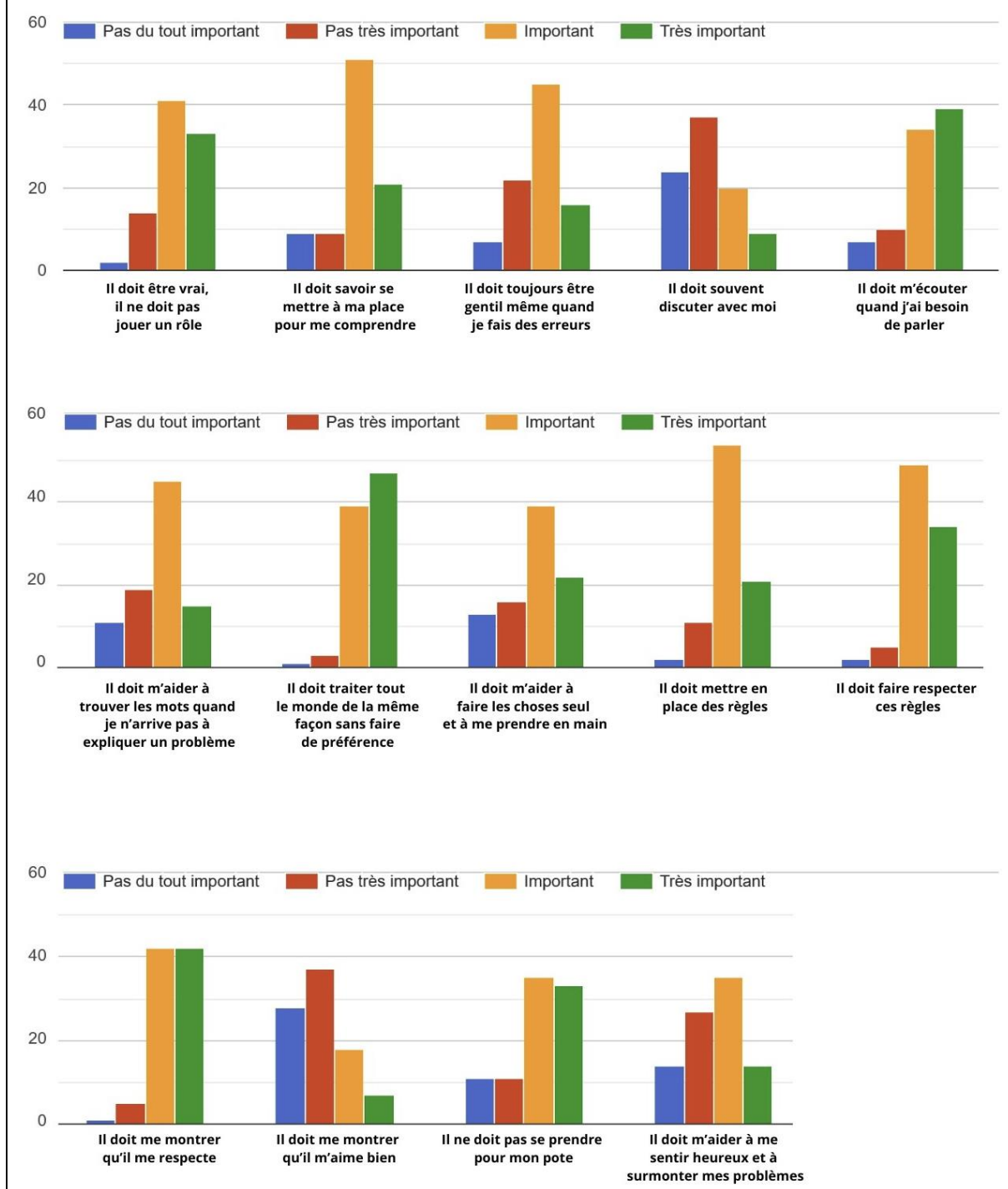
Synthèse résultats enseignant permettant de définir la dimension du care privilégiée par ces derniers dans l'accompagnement de leurs élèves	
Mots associés à la thématique « relation élève/professeur principal »	1-Ecoute 2-Bienveillance 3-Confiance
Aspects essentiels de la « relation élève/professeur principal »	1-Authenticité 2-Dialogue
Impact à long terme sur les élèves	Relation personnelle
Care personnel	Care personnel identifié comme facteur préliminaire à la mise au travail des élèves. Si care personnel, vu comme un bon enseignant par les élèves.
Affectivité	-Majoritairement contre l'idée de « recevoir de l'affection des élèves » -Mitigé sur « ressentir de l'affection pour les élèves » ➤ Les enseignants plus expérimentés disent ressentir de l'affection pour les élèves

C.3 : Présentation des résultats du questionnaire élève permettant de vérifier l'adéquation entre la dimension du care privilégiée par les enseignants et les attentes des élèves

Question 3 : Si je te dis, « professeur principal idéal » quels sont les mots qui te viennent à l'esprit ?		
Qualité du professeur principal idéal selon les élèves	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Agréable, gentil, gentille, gentillesse, souriant, souriante, drôle, marrant, humour, bien/ça va, joyeux, joie, (toujours) de bonne humeur, sympa, sympathique, aimable, avenant	67
Dialogue/ Écoute	A l'écoute	42
Aide	Aide, nous aide, aide beaucoup Soutien, aider à se sentir bien dans la classe, serviable, pousse les élèves à faire de leur mieux, aide en cas de besoin, être là pour ses élèves, il nous accompagne	20
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Bienveillant, bienveillance, bienveillante, compréhensif, compréhensive, attentionné, encourageant, patience, il croit en nous, empathique, nous comprendre	18
Congruence/authenticité	Respect, respectueux, juste, confiance	10
Professionalisme	Compétent, c'est quelqu'un qui apprend bien les cours, consciencieux, motivé, responsable	6
Cadre	Organisateur, organisé, organisation Sévère	5
Sans avis	Je ne sais pas	3

Les élèves répondant au questionnaire ont proposé des réponses rédigées variées pour définir leur professeur principal idéal. Deux qualités sont très souvent citées, celles relevant de la personnalité « agréable » du professeur principal (67 réponses) et celles relevant du champ lexical du « dialogue et de l'écoute » (42 réponses).

Question 6 : Je te propose une liste de qualités possibles chez un professeur principal. Précise pour chaque qualité si c'est quelque chose d'important pour toi ou si ça ne l'est pas.



Les réponses des élèves interrogés sur les qualités du professeur principal permettent de mettre trois qualités en exergue : « Il doit traiter tout le monde de la même façon sans préférence » (86 réponses important/très important), « Il doit me montrer qu'il me respecte » (84 réponses important/très important) et « Il doit faire respecter ces règles » (83 réponses important/très important).

La composante « Il doit m'aider à me sentir heureux et à surmonter mes problèmes » partage les élèves puisque 49 élèves considèrent que c'est une qualité importante voire très importante contre 41 élèves qui n'y accordent que peu voire pas du tout d'importance.

Deux items ne semblent pas importants pour les élèves « Il doit me montrer qu'il m'aime bien » (65 réponses pas très important/pas du tout important) et « Il doit souvent discuter avec moi » (61 réponses pas très important/pas du tout important).

Question 7 : Qu'est-ce que tu préfères chez ton professeur principal cette année ?		
Qualités que les élèves préfèrent chez leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Sa gentillesse/ gentil(le)/ son humour/ Les blagues/rigolote/ drôle/ souriante/souriant/ sourire/ sa bonne humeur/ son humeur/ sa positivité/ sympa/sympathique/ agréable/ cool/ quand elle fait des gouters	46
Dialogue/ Écoute	A l'écoute/ à l'écoute de tout le monde/ on peut lui parler quand on a besoin/ à l'écoute de la classe quand il y a un problème/ bonne communication/ aide à réussir notre scolarité/ sa facilité à parler	25
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Sa bienveillance/ compréhensive/ elle nous comprend/ douce/ sa douceur/ patience/ attention qu'il porte à chacun de nous/ sa compassion/ sa générosité/ s'intéresse à tous les élèves	23
Professionnalisme	Il explique bien les cours/ elle a toujours réussi à arranger les choses dans la classe/ nous a bien accueilli/présent/ son envie de mener notre classe vers l'obstination de notre CAP/ son investissement/ son professionnalisme	8
Aide	Aide/ nous aide beaucoup/ Il-elle nous accompagne/ le fait qu'elle nous aide même quand ça ne va pas	5
Négatif	Rien	5
Congruence/authenticité	Son honnêteté/honnête/ son respect/ respectueuse/ sa franchise	3
Sans avis	Je ne sais pas/ JSP	3
Cadre	Elle nous vouvoie	2
Perfection	Elle est parfaite	1

Les élèves interrogés sur ce qu'ils préfèrent chez leur professeur principal actuel proposent de nombreuses réponses. Trois qualités sont très souvent citées, celles relevant de la

personnalité « agréable » du professeur principal (46 réponses) celles relevant du « dialogue et de l'écoute » (25 réponses) et celles appartenant à la notion de « bienveillance » (23 réponses).

Question 8 : Que pourrait-il faire pour être un meilleur professeur principal ?		
Pistes d'amélioration de leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Rien à ajouter	Je ne sais pas/ JSP/chepa/ rien/ rien du tout/bah rien/rien de plus/non/ Elle est parfaite/ rien c'est parfait/ elle est déjà parfaite/ rester comme il est/ elle est déjà très bien/ (absence de réponse)	60
Plus de bienveillance et de gentillesse	Ne plus crier/ Moins crier/Arrêter de crier/ mieux nous comprendre/ comprendre les élèves/ Arrêter de gronder/ être gentille/ ne pas menacer/ moins s'énerver/ prendre plus au sérieux les soucis de la classe	11
Plus de dialogue et d'écoute	Nous écouter/ Être à l'écoute/ plus à l'écoute des élèves en retrait/ plus communiquer/ plus discuter avec nous/ être à l'écoute des parents s'ils ont des questions sur le travail ou autre chose	8
Plus d'aide	Plus d'accompagnement/ Accompagner l'élève pour qui prenne confiance/ plus de soutien/ nous suivre / nous aider/aider pour réviser/aider à trouver des stages/	4
Plus d'activités extrascolaires et vie de classe	Des sorties/ faire des sorties et partir en voyage/ faire plus de vie de classe	3
Plus d'authenticité	Tenir ses promesses	1
Plus de cadre	Appliquer des règles sur les pauses	1
Autres	Être plus jolie	1
	Avoir plus de cours avec cette prof	1

La plupart des élèves (60 élèves) n'ont rien à ajouter quand on leur demande comment leur professeur principal pourrait s'améliorer. D'ailleurs sept d'entre eux estiment que leur professeur principal est « parfait » et qu'il « doit rester comme il est ». Nous notons que certains élèves souhaiteraient plus de bienveillance et de gentillesse (11 élèves) ainsi que plus de « dialogue et d'écoute » (8 élèves).

Question 13 : Espace libre. Tu veux rajouter quelque chose pour compléter ce questionnaire ? ⁷
Oui demander si on se sent bien dans la classe
Mme X la meilleure ♡
J'essaye de faire de mon mieux tous les jours même si ce n'est pas facile mais je me relève toujours pour avoir de bonnes notes
J'aime bien le lycée je reste l'année prochaine en capa 2
Bonne chance madame
Bonne chance madame vous allez y arriver courage !
J'ai eu un bon professeur principal pendant mes deux années de lycée
J'adore mon lycée et mes professeurs
Je remercie ma p.p de m'avoir aidé dans les moments les plus compliqués et de s'être souciée de moi
Bon courage Mme Prévost !!! Vous pouvez être très fière de vous, vous êtes une femme sublime et parfaite dans toutes vos démarches. Un vrai exemple pour ses élèves, vous donnez vraiment l'envie de travailler et de rester dans la poursuite des études. ⁸
Ça serait bien que les professeurs nous prennent en individuel chacun pour savoir comment on va, si à la maison ça va et si on a des difficultés essayer de comprendre au lieu de nous mettre de côté.

Nous avons fait le choix de ne pas présenter les réponses n'apportant rien à notre recherche comme « Savoir si on n'a de bon repas à la cantine » ou « Voir mon copain ». Les autres réponses rédigées nous permettent de mettre en exergue 72% de messages positifs à destination de leurs enseignants et de nous-même.

C.4 : Analyse des résultats des questionnaires élève permettant de vérifier l'adéquation entre la dimension du care privilégiée par les enseignants et les attentes des élèves

Les élèves répondant au questionnaire ont proposé des réponses rédigées variées pour définir leur professeur principal idéal. Deux qualités sont très souvent citées, celles relevant de la personnalité « agréable » du professeur principal (67 réponses) et celles relevant du champ lexical du « dialogue et de l'écoute » (42 réponses). Ces réponses font écho aux réponses des élèves interrogés sur ce qu'ils préfèrent chez leur professeur principal actuel. En effet, trois qualités sont très souvent citées, celles relevant de la personnalité « agréable » du professeur principal (46 réponses) celles relevant du « dialogue et de l'écoute » (25 réponses) et celles appartenant à la notion de « bienveillance » (23 réponses).

⁷ Seules les réponses apportant une réflexion complémentaire liée à notre recherche ont été gardées dans ce tableau récapitulatif.

⁸ Cette élève nous ayant eu personnellement en cours comme enseignante a laissé un message très personnalisé que nous avons tenu à garder pour proposer des pistes de discussion par la suite.

Rappelons que dans notre revue de littérature nous avons convoqué les travaux d'Allen pour mettre en lumière que le but recherché par les élèves du secondaire était la réussite scolaire, « réussir scolairement », associé au besoin de développer des relations socialisantes avec ses pairs et ses enseignants, « socialiser » (1986, Allen cité par Murillo, 2021). Ainsi, si l'enseignant parvient à instaurer une ambiance de travail studieuse et agréable, il sera perçu par les élèves comme un « bon enseignant » (Murillo, 2021). Par extrapolation, nous avons envisagé que le professeur principal « agréable » accroît ses chances d'être considéré comme un « bon professeur principal » par ses élèves. Les réponses des élèves semblent corroborer nos lectures puisque ces derniers attendent de leurs professeurs principaux qu'il soit agréable (46 élèves), à l'écoute (25 élèves) et bienveillant (23 élèves).

La plupart des élèves (60 élèves) n'ont rien à ajouter quand on leur demande comment leur professeur principal pourrait s'améliorer. D'ailleurs sept d'entre eux estiment que leur professeur principal est « parfait » et qu'il « doit rester comme il est ». Nous notons que certains élèves souhaiteraient plus de bienveillance et de gentillesse (11 élèves) ainsi que plus de « dialogue et d'écoute » (8 élèves). D'ailleurs, quand on leur demande s'ils veulent rajouter quelque chose au questionnaire proposé 72% des élèves répondant proposent des messages positifs à destination des enseignants.

Les réponses guidées proposées aux élèves sur les qualités du professeur principal permettent de mettre trois qualités en exergue : « Il doit traiter tout le monde de la même façon sans préférence » (86 réponses important/très important), « Il doit me montrer qu'il me respecte » (84 réponses important/très important) et « Il doit faire respecter ces règles » (83 réponses important/très important). Ces trois qualités ne sont pas sans faire écho à l'importance de l'éthique dans la relation d'accompagnement.

Nous notons par ailleurs que la notion d'affectivité ne semble pas être un attendu des élèves. En effet, la plupart des élèves accordent peu d'importance à la proposition « Il doit me montrer qu'il m'aime bien » (65 réponses pas très important/pas du tout important). Les élèves semblent donc peu intéressés par les marques d'affection de la part de leur professeur principal.

Synthèse résultats élèves permettant de vérifier l'adéquation entre la dimension du care privilégiée par les enseignants et les attentes des élèves	
Postures du professeur principal idéal	1-Agréable 2-Dialogue/écoute
Postures positives du professeur principal actuel	1-Agréable 2-Dialogue/écoute 3-Bienveillance ➤ La plupart des élèves interrogés semblent satisfaits de leur professeur principal
Posture éthique attendue des élèves	1-Traiter tout le monde de la même façon 2-Montrer du respect 3-Faire respecter les règles
Affectivité	Les élèves semblent peu intéressés par les marques d'affection de la part de leur professeur principal

D) ATTENTES DES ELEVES VULNERABLES

Prenons le temps de revenir sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1958) qui associe la nécessité de satisfaire un besoin de soin et de sécurité dès l'enfance afin d'adopter un « rapport au monde » sécurisant pour l'explorer en toute confiance. Dans le contexte scolaire, cette « base de sécurité » décrite dans la théorie de l'attachement se définit comme une « sécurité affective » pour caractériser une relation élève/enseignant chaleureuse et empathique basée sur la confiance et l'affect. « Nous décrivons le Sentiment de Sûreté (SDS) comme un état de sécurité intérieure, qui se traduit par une sérénité ressentie, qui permet régulation des émotions et mentalisation et qui, tout à la fois, favorise ouverture et disponibilité à la curiosité intellectuelle et à la vie relationnelle, et à aller vers l'avenir, vers ce qu'on ne connaît pas, à prendre des "risques". » (Gaëtan & Gaëtan, 2019).

Si nous partons du postulat que les élèves doivent se sentir en sécurité, c'est qu'ils ont intrinsèquement la sensation d'être vulnérables.

Marsollier (2024) nous éclaire sur la notion de vulnérabilité en donnant une définition de celle-ci : « Est vulnérable (latin *vulnus* : blessure) toute personne qui peut (risque) momentanément ou durablement être affectée, blessée, facilement atteinte ». Notre présentation du contexte portant sur « Le profil des élèves de CAP agricole SAPVER » entre en résonance avec la notion de vulnérabilité et suppose que ces élèves doivent faire l'objet d'une attention particulière des équipes et notamment de leur professeur principal.

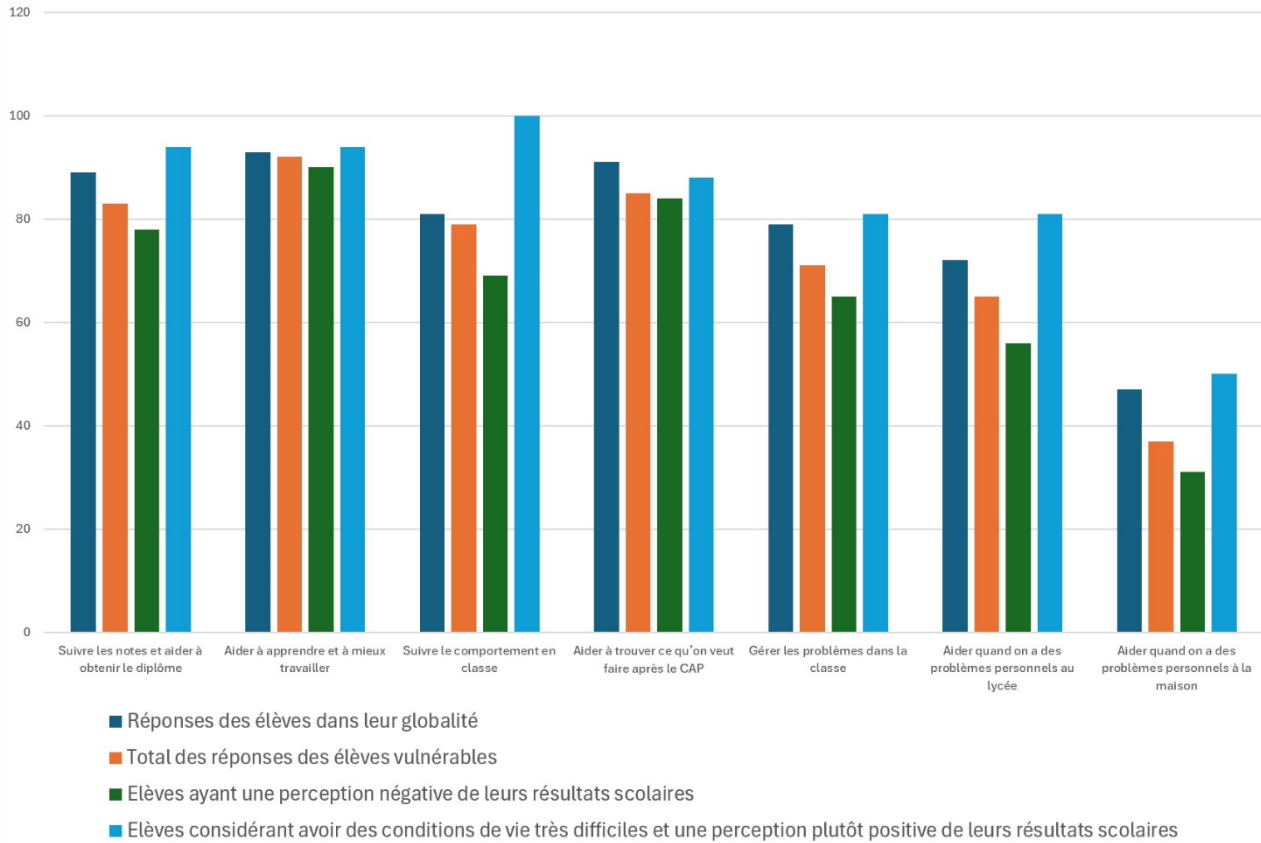
Nous avons relevé dans les annexes 4 et 5 les réponses des élèves les plus vulnérables. L'annexe 4 présente les réponses des élèves ayant une perception négative de leurs résultats scolaires (32 élèves vulnérables scolairement) et l'annexe 5 les réponses des élèves considérant avoir des conditions de vie très difficiles et ayant une perception plutôt positive de leurs résultats (16 élèves vulnérables socialement), ceux ayant une vision négative de leurs résultats scolaires ayant déjà été comptabilisés dans l'annexe 4.

D.1 : Attentes des élèves vulnérables en termes d'objectif du professeur principal

Nous avons identifié que globalement l'ensemble des élèves ayant participé à notre questionnaire semblent considérer que de nombreux rôles du professeur principal sont importants voire très importants et particulièrement « Aider à apprendre et à travailler mieux », « Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme » et « Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP ». Ces réponses sont également les plus citées par les élèves vulnérables démontrant que les élèves attendent de leur professeur principal qu'il se fixe des objectifs académiques plutôt que personnels.

A la lecture du tableau récapitulatif des objectifs principaux recherchés par les élèves, présenté en annexe 6, nous analysons qu'en général, les attentes en termes d'objectifs des élèves vulnérables sont un peu moins fortes que celles de la globalité des élèves. Cependant, pour analyser plus finement ces résultats, nous avons fait le choix de faire apparaître les réponses des deux catégories d'élèves vulnérables : ceux ayant une perception négative de leurs résultats scolaires (vulnérables scolairement) et ceux considérant avoir des conditions de vie très difficiles et ayant une perception plutôt positive de leurs résultats (vulnérables socialement). Cette distinction nous permet de noter que les élèves vulnérables scolairement ont des attentes beaucoup moins fortes que les élèves vulnérables socialement, ces derniers présentant des attentes plus importantes dans tous les objectifs. Ainsi, la totalité des élèves vulnérables socialement attendent du professeur principal de « Suivre le comportement en classe » et 81% d'entre eux qu'il « Gère les problèmes dans la classe » et « Aide quand on a des problèmes personnels au lycée ». De la même façon, la moitié d'entre eux attendent du professeur principal qu'il « Aide quand on a des problèmes personnels à la maison ».

Graphique comparatif des objectifs principaux recherchés par les élèves vulnérables socialement et scolairement en %



Nous avons noté qu'à la question 5 du questionnaire élève « Est-ce que tu penses à autre chose qu'un professeur principal peut faire et qui serait important pour toi ? », 7 d'entre eux avaient formulé des réponses montrant un certain détachement envers leur professeur principal en écrivant « qu'il nous laisse tranquille ». Nous avons cherché à savoir quel était le profil de ses élèves. Il apparaît que ce sont des élèves disant ne pas avoir de problème de comportement (5 élèves « pas du tout perturbateur », 2 élèves « pas trop perturbateur ») et considérant vivre dans des conditions acceptables (2 élèves « conditions parfois difficiles », 5 « de bonnes conditions ») mais qui ont tous une perception négative de leurs résultats scolaires. Cette donnée vient corroborer notre analyse selon laquelle les élèves vulnérables scolairement ont des attentes beaucoup moins fortes que les élèves vulnérables socialement.

D.1 : Attentes des élèves vulnérables en termes de relation avec leur professeur principal

Nous avons identifié que globalement l'ensemble des élèves ayant participé à notre questionnaire semblent considérer que de nombreuses postures du professeur principal sont importantes voire très importantes pour garantir la relation élève/enseignant. Les élèves

vulnérables attendent tous les mêmes qualités chez un professeur principal que la globalité des élèves, à savoir qu'il soit « agréable », « à l'écoute », « aidant » et « bienveillant ».

Trois réponses se distinguaient particulièrement, les composantes « Il doit traiter tout le monde de la même façon sans faire de préférence » et « Il doit me montrer qu'il me respecte » arrivaient en tête du classement suivi par « Il doit faire respecter ces règles ». En nous appuyant sur le tableau récapitulatif des postures relationnelles du professeur principal recherchées par les élèves, présenté en annexe 7, nous notons que la totalité des élèves vulnérables ont plébiscité la réponse : « Il doit faire respecter ces règles », vient ensuite « Il doit traiter tout le monde de la même façon sans faire de préférence » (96% de réponses). Si 90 % des élèves vulnérables ont défini l'item « Il doit me montrer qu'il me respecte » comme important/très important (90% des réponses), la composante « Il doit mettre en place des règles » semble encore plus importante à leurs yeux (92% des réponses important/très important). Cette analyse des résultats des réponses des élèves vulnérables tend à montrer l'importance du cadre pour ces élèves.

Cette dernière variable fait écho aux travaux d'Hoy et Weinstein (2006) qui soulignent l'importance d'établir un cadre pour « maintenir l'ordre, donner des limites aux comportements et créer un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité ». Murillo précise d'ailleurs que « l'immense majorité des élèves est en recherche de cadre, un cadre cohérent et constant qui garantit la sécurité et l'ordre dans la classe. Généralement, les élèves comprennent et apprécient les règles, du moment qu'elles sont explicites et surtout raisonnables. » (Murillo, 2019). Ce cadre implique des droits et des obligations que le professeur principal doit définir, expliciter et faire respecter aux élèves. Les élèves vulnérables de CAP agricole SAPVER y sont donc particulièrement sensibles.

Nous notons d'ailleurs que les élèves vulnérables socialement sont 100% à avoir identifié ces deux items correspondant au besoin de cadre, « Il doit mettre en place des règles » et « Il doit faire respecter ces règles » comme important/très important.

Comme analysé précédemment, nous remarquons que les élèves vulnérables socialement ont des attentes plus fortes que les autres élèves vis-à-vis de leur professeur principal et les élèves vulnérables scolairement globalement moins élevés. Les élèves vulnérables socialement ont donc des attentes en termes d'objectifs et de relationnel très élevés vis-à-vis de leur professeur principal, démontrant le besoin d'un cadre rassurant et bienveillant pour s'épanouir dans leur cursus scolaire. Ce constat reprend celui que nous avons établi dans notre analyse

globale mais s'intensifie davantage dans le cadre des élèves vulnérables, particulièrement vulnérables socialement.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Les réponses aux questionnaires enseignant et élèves qui viennent d'être présentés fournissent un support empirique à notre revue de littérature permettant de comprendre dans quelle mesure les enseignants et les élèves cherchent à investir les dimensions académique et personnelle à la fois en termes d'objectifs et de relation.

Dans un premier temps nous avons tenté de cerner l'objectif d'accompagnement principal (académique et/ou personnel) que les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER se donnent dans l'accompagnement de leurs élèves. Dans un second temps, nous avons questionné la relation élève/enseignant (care académique et/ou personnel) développée par les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER pour réaliser cet accompagnement. À chaque étape, nous avons croisé les réponses des enseignants avec celles des élèves afin de vérifier leur adéquation aux attentes des élèves.

➤ *Objectif d'accompagnement principal (académique et/ou personnel) des enseignants et adéquation avec les attentes des élèves*

Il semble, à la lecture des résultats de notre questionnaire enseignant que ces derniers ne s'accordent pas tous sur l'objectif principal de leur accompagnement, aucune des deux catégories (académique ou personnel) ne s'étant démarquée très clairement. Comme défini par Paul (2002), l'accompagnement est une « nébuleuse » qui peut prendre plusieurs aspects. Il y a donc un clivage entre les enseignants, ceux qui poursuivent un objectif principal académique et ceux qui concentrent leur accompagnement sur le personnel. Peu sont ceux qui associent les deux objectifs à égalité (1 enseignant sur 12). Si en moyenne les enseignants ont le même âge (49 ans pour l'académique et 48 ans pour le personnel), les enseignants ayant identifiés l'accompagnement personnel comme objectif principal sont plus expérimentés dans le métier avec en moyenne 23 ans d'expérience contre 17 ans pour les enseignants dont l'objectif principal est académique. L'ancienneté pourrait donc être un facteur important dans l'objectif principal d'accompagnement des élèves.

En proposant des entretiens nous aurions peut-être pu faire apparaître des profils types d'enseignants plus significatifs selon la priorité donnée à l'académique ou au personnel. De plus, l'impossibilité de définir un objectif principal nous amène à nous interroger sur la

robustesse de notre échantillon. Nous avons espéré la participation de 20 professeurs principaux et de 299 élèves, mais seuls 12 professeurs principaux et 90 élèves ont complété les questionnaires, soit 60% des enseignants et 30% des élèves. Cet écart entre les réponses attendues et les résultats peut être imputé à plusieurs facteurs comme la charge de travail des enseignants en fin d'année scolaire, le départ en stage des élèves de première année de CAP, la préparation à l'épreuve terminale des élèves de deuxième année, l'absentéisme des élèves et le délai de réponse laissé aux répondants.

Rappelons que la lecture approfondie des textes officiels nous a permis de distinguer deux grandes catégories d'objectifs d'accompagnement des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER : l'accompagnement académique et l'accompagnement personnel.

L'accompagnement académique intrinsèque des élèves se compose comme suit : les cours, l'organisation et la gestion du travail de l'équipe pédagogique, le lien entre l'établissement les représentants légaux et les professionnels intervenant auprès des élèves, le lien avec les entreprises et l'orientation.

L'accompagnement personnel quant à lui, s'intéresse à la construction personnelle de l'élève en tant qu'individu ; apprentissage de la vie en société et des droits et devoirs en découlant, accompagnement vers la résilience et l'empowerment.

Tous les enseignants interrogés estiment que les élèves attendent d'eux un accompagnement à la fois académique et personnel, mais n'accordent pas la même importance aux divers aspects de ces catégories. Bien qu'ils soient unanimes sur l'importance de l'accompagnement scolaire et personnel, ils sont plus partagés en ce qui concerne l'accompagnement à l'orientation et l'accompagnement du groupe classe. Les résultats des questionnaires des élèves montrent cependant que ceux-ci attachent une importance quasi identique à l'accompagnement scolaire et à l'orientation, mais accordent moins de poids à l'accompagnement personnel.

Il apparaît que notre catégorisation des objectifs d'accompagnement en deux grandes catégories, académique et personnel, n'était peut-être pas adéquate. Les résultats montrent en effet une nuance plus complexe des objectifs attendus par les enseignants et les élèves. Les réponses recueillies suggèrent que cette catégorisation n'est pas toujours perçue de la même manière par les acteurs concernés et pourrait nécessiter une re-catégorisation plus flexible et nuancée des objectifs d'accompagnement. La notion d'orientation pourrait être considérée

comme une troisième catégorie à la frontière entre l'académique et le personnel puisqu'elle inclut à la fois les aspects scolaires et les aspirations personnelles de l'élève.

➤ *Relation élève/enseignant (care académique et/ou personnel) et adéquation avec les attentes des élèves*

Notre étude cherchait également à comprendre la relation mise en place par les enseignants pour atteindre les objectifs d'accompagnement et son adéquation avec les attentes des élèves.

Il en ressort que la majorité des enseignants interrogés sur le souvenir qu'ils laisseront à leurs élèves après leur scolarité considère que ce dernier portera sur la relation élève/enseignant et sur l'accompagnement personnel. Aucun professeur principal n'a sélectionné l'item portant sur le suivi académique (scolaire et orientation). Ce constat permet donc de percevoir que les professeurs principaux de CAP agricole SAPVER considèrent que leurs élèves sont plus attachés à la relation personnelle qu'à la relation académique.

D'ailleurs si la relation pédagogique élève/professeur semble importante dans les pratiques des professeurs principaux, la relation personnelle est identifiée par les enseignants répondant à notre questionnaire comme plus importante par 9 enseignants sur 12 (75%).

Ce témoignage fait écho aux travaux de Valenzuela (1999) et de Egeberg et McConney (2017) qui identifient que l'attente du care n'est pas forcément la même pour les enseignants que pour les élèves. Les élèves font une distinction entre le care académique et le care personnel et ont la forte conviction qu'ils ont besoin de sentir qu'on s'intéresse à eux avant d'être capables de s'intéresser à l'école⁹. Un élève écrit « Je remercie ma p.p de m'avoir aidé dans les moments les plus compliqués et de s'être souciée de moi ». Une enseignante précise d'ailleurs qu'« en tant qu'enseignante et de surcroît professeur principal mes principaux guides dans l'exercice de mon métier sont davantage mon ressenti, la personnalité des élèves, leur bien être en cours que le référentiel même si bien sûr je m'emploie à le respecter. ». Les enseignants partageraient donc cette conviction que la relation personnelle prévaut sur la relation académique et l'un d'entre eux nous confie « J'accorde une importance particulière au bien être de chacun afin qu'il puisse s'épanouir. De là découlera le reste : travail, orientation... ». Les enseignants identifient donc le care personnel comme facteur préliminaire à la mise au travail des élèves.

⁹ Nous proposons ici une traduction de Egeberg et McConney (2017). « Students distinguished between academic and personal caring and believed strongly that they need to feel cared for before they could care about school. »

Les professeurs principaux ayant réussi à instaurer un care personnel sont d'ailleurs perçus par les élèves comme de bons professeurs « J'ai eu un bon professeur principal pendant mes deux années de lycée » et leur permettent d'apprécier leur lycée et les enseignements qui y sont dispensés « J'adore mon lycée et mes professeurs », « J'aime bien le lycée je reste l'année prochaine en capa 2 ». Le fait de « sociabiliser » permet donc d'apporter les conditions nécessaires à l'envie de s'investir dans sa formation « réussir scolairement » (1986, Allen cité par Murillo, 2021).

Nous avons donc défini que le care personnel était une composante importante et indispensable à la mise au travail, le fait de « sociabiliser » permettant d'apporter les conditions nécessaires à l'envie de s'investir dans sa formation « réussir scolairement » (1986, Allen cité par Murillo, 2021). Les élèves semblent donc apprécier le care personnel mis en place par leur professeur principal et notre analyse tend à démontrer qu'ils portent également du care personnel à leur professeur principal. En effet, la majorité des élèves (60 élèves) n'ont rien à ajouter lorsqu'on leur demande comment leur professeur principal pourrait s'améliorer. De plus, sept d'entre eux considèrent que leur professeur principal est « parfait » et qu'il « doit rester comme il est ». Les réponses à l'espace libre montrent que 72% des messages des élèves sont positifs à l'égard de leurs enseignants et de nous-mêmes.

Ces résultats font échos aux travaux de Noddings (2008, citée par Nucci et Narvaez 2008) sur la mise en place du care dans le domaine de l'éducation. Selon elle, « La pédagogie du care est le fruit d'une relation symbiotique entre l'enseignant et l'enseigné ». Ainsi, un enseignant qui pratique le care quotidiennement en classe en étant bienveillant, encourageant, authentique et ouvert au dialogue n'a pas besoin de l'enseigner explicitement à ses élèves, le modèle transmis étant suffisant. Le care personnel des élèves s'acquiert donc en mimétisme aux postures du professeur principal.

Si la pratique du care par l'enseignant influence le comportement des élèves à son égard, il serait intéressant de se demander si ce modèle de pédagogie bienveillante a une incidence sur les relations élèves/élèves. En d'autres termes, un environnement scolaire où les élèves sont incités à pratiquer le care entre eux, indépendamment de l'intervention directe de l'enseignant, pourrait-il contribuer à la culture du care, instaurant de fait une dynamique de classe plus positive et solidaire.

Nous souhaitons à présent revenir sur la théorie de l'attachement de Bowlby évoqué dans notre revue de littérature qui nous avait poussé à envisager que le professeur principal pourrait faire partie des figures d'attachement de l'élève puisqu'il s'engage « durablement et dans des relations affectives » avec lui et « essaye de répondre à ses besoins » (Bowlby, 1958 cité par Roussel, 2022).

En analysant les réponses aux questionnaires enseignants sur l'affectivité, nous avons noté que cette thématique divise les professeurs principaux interrogés. La plupart des enseignants de notre étude (10 sur 12) considèrent qu'il n'est pas important/pas du tout important de « Recevoir de l'affection des élèves ». L'importance de l'item « Ressentir de l'affection pour les élèves » quant à lui ne reçoit pas des avis aussi nets puisque 7 enseignants considèrent que ce n'est pas très important/pas du tout important et que 5 d'entre eux pensent le contraire. Ce constat rappelle les travaux de Goffman (2002) qui évoque les « tensions permanentes » que vivent les accompagnateurs qui doivent osciller entre l'obligation instantanée de s'impliquer émotionnellement et le contrôle des émotions. Paul (2002) évoque l'harmonisation entre « l'engagement et la distanciation. » Un enseignant interrogé se livre d'ailleurs sur cette difficulté « investissement +++ et parfois difficile de lâcher prise : envoi de message à 22h + les weekends ».

Nous notons par ailleurs que les élèves disent ne pas attendre d'affectivité de la part de leur professeur principal. En effet, la plupart des élèves accordent peu d'importance à la proposition « Il doit me montrer qu'il m'aime bien » (65 réponses pas très important/pas du tout important). Les élèves semblent donc peu intéressés par les marques d'affection de la part de leur professeur principal.

Si la question de l'affectivité et de l'attachement divise les professeurs principaux et semble peu importante aux yeux des élèves, elle nous permet de considérer d'autres hypothèses. En effet, les comportements d'attachement des adolescents pourraient se manifester envers d'autres enseignants que le professeur principal. Selon Soares (1996), l'adolescent cherche à maintenir « de la proximité à un individu différencié et préféré ». Ainsi, un autre enseignant pourrait devenir une figure d'attachement, soulignant la diversité des relations affectives possibles au sein de l'établissement scolaire.

Revenons sur la déclaration d'une élève : « Bon courage Mme Prévost !!! Vous pouvez être très fière de vous, vous êtes une femme sublime et parfaite dans toutes vos démarches. Un vrai

exemple pour ses élèves, vous donnez vraiment l'envie de travailler et de rester dans la poursuite des études ». Ce message nous est adressé personnellement par une élève que nous avons en cours depuis trois ans (3^{ème}, CAP 1^{ère} année, CAP 2^{ème} année) mais dont nous ne sommes pas professeure principale. Cette déclaration fait écho à l'hypothèse qui vient d'être énoncée selon laquelle la figure d'attachement pourrait être un autre enseignant, choisi par l'élève lui-même en dehors de toute notion de positionnement statutaire officiel et pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie.

➤ *Les attentes des élèves vulnérables*

Notre étude a montré que les élèves vulnérables scolairement (perception négative de leurs résultats scolaires) ont des attentes moindres en termes d'accompagnement et de relation avec le professeur principal que leurs camarades. Certains n'hésitant pas à ajouter qu'ils souhaiteraient que leur professeur principal « les laisse tranquilles ».

A contrario notre étude a démontré que les élèves vulnérables socialement ont des attentes plus fortes en termes d'accompagnement et de care académique et personnel envers leur professeur principal que les autres élèves.

Cet apport nous permet d'affirmer que notre recherche gagnerait en finesse en mettant davantage l'accent sur les profils des élèves interrogés, compte tenu de la grande diversité des élèves de CAP agricole SAPVER.

Nous avons noté que les élèves vulnérables socialement sont 100% à avoir identifié les deux items correspondant au besoin de cadre, « Il doit mettre en place des règles » et « Il doit faire respecter ces règles » comme important/très important. Ils expriment le besoin d'un cadre rassurant et bienveillant pour s'épanouir dans leur cursus scolaire.

Cette variable fait écho aux travaux d'Hoy et Weinstein (2006) qui soulignent l'importance d'établir un cadre pour « maintenir l'ordre, donner des limites aux comportements et créer un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité ». Murillo précise d'ailleurs que « l'immense majorité des élèves est en recherche de cadre, un cadre cohérent et constant qui garantit la sécurité et l'ordre dans la classe. Généralement, les élèves comprennent et apprécient les règles, du moment qu'elles sont explicites et surtout raisonnables. » (Murillo, 2019). Ce cadre implique des droits et des obligations que le professeur principal doit définir, expliciter et faire respecter aux élèves.

Bien que citée dans notre recherche, la notion de cadre, particulièrement dans le cas des élèves vulnérables, n'avait pas été identifiée comme si essentielle et indissociable de la relation élève/enseignant. Il nous semblerait pertinent de la questionner davantage en poursuivant nos travaux.

Les élèves vulnérables socialement ont donc des attentes plus fortes à la fois en termes d'objectifs académiques et personnels que leurs camarades et des attentes plus fortes quant à leur relation avec leur professeur principal. Ce besoin de soutien et de cadre étant certainement imputable à un manque dans le cadre familial et personnel.

Nous tenions également à souligner une réflexion personnelle quant à la vulnérabilité des élèves. La vulnérabilité, qu'elle soit scolaire ou sociale, et plus particulièrement les conditions de vie difficiles sont des aspects complexes qui méritent une attention particulière et qui sont fortement soumis à une perception intime et subjective. Ce que nous envisageons comme étant des conditions difficiles ne le seront peut-être pas pour certains élèves. Prenons le cas d'une répondante dont nous avons été enseignante et qui a complété le questionnaire¹⁰. Elle considère vivre dans de bonnes conditions, pour autant, nous connaissons son dossier scolaire et savons qu'à deux reprises la CPE de notre établissement a dû faire des signalements pour violences familiales. Ainsi, une approche qualitative, par le biais d'entretiens, offrirait une meilleure compréhension des situations et plus de précisions lors de nos analyses.

Notons par ailleurs que les entretiens permettraient également de reformuler des questions ou des réponses afin de garantir la bonne compréhension du vocabulaire. Nous avons en effet remarqué à plusieurs reprises l'utilisation du mot « compréhensible » pour « compréhensif ». Cette difficulté de compréhension pourrait avoir influencé la qualité des réponses et, par conséquent, la précision de notre analyse.

¹⁰ Le questionnaire était anonyme mais le style de l'élève dans les questions ouvertes nous a permis de l'identifier.

CONCLUSION

Le constat de Jarty et Kergoat (2017) sur le manque de recherches consacrées aux professeurs de lycées professionnels nous a incités à orienter notre étude vers ces acteurs du système éducatif français, afin d'interroger les interactions entre les professeurs principaux et les élèves de la voie professionnelle.

Notre démarche ne visait pas à adopter une posture de sachant, comme si nous détenions un savoir à transmettre aux enseignants, mais plutôt à répondre à un besoin personnel, une frustration ressentie dans notre travail quotidien avec les élèves. C'est ainsi que nous avons décidé de centrer notre étude sur une formation qui nous tient particulièrement à cœur, le CAP Services aux Personnes et Vente en Espace Rural (SAPVER), où nous exerçons en tant que professeur principal depuis trois ans.

L'objectif principal de cette recherche était d'étudier les points de vue des professeurs principaux de CAP agricole SAPVER et de leurs élèves pour comprendre dans quelle mesure les enseignants et les élèves investissent les dimensions académiques et personnelles, tant au niveau des objectifs d'accompagnement que du care. L'analyse croisée de la littérature et des données empiriques recueillies auprès des professeurs principaux et des élèves de cette filière nous a permis de conclure que le contexte humain, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves, joue un rôle déterminant dans la définition des attentes de chacun. L'étude de ces interactions nécessite donc de prêter une attention particulière aux profils des uns et des autres, car les choix opérés par les enseignants ainsi que les attentes des élèves sont intimement liés à la personnalité et à la vie personnelle des protagonistes.

À l'issue de ce travail réflexif que constitue l'écriture d'un mémoire, il apparaît clairement qu'il ne s'agit que d'un point de départ. Un approfondissement de la recherche, en se focalisant davantage sur les profils, pourrait enrichir tant notre étude que celles s'intéressant aux relations entre élèves et enseignants.

Ce mémoire avait pour ambition de fournir une vision des interactions entre les acteurs du parcours de formation CAP SAPVER, en particulier entre le professeur principal et ses élèves. Nous pouvons affirmer qu'il ouvre des pistes de réflexion applicables à l'ensemble des formations professionnelles. L'enseignement professionnel, en particulier dans le cadre des CAP agricoles du MASA, offre un vaste champ de perspectives de recherche. Ainsi, nous

encourageons vivement d'autres étudiants à explorer l'univers fascinant de l'enseignement agricole professionnel afin de mieux le cerner et le valoriser.

La rédaction de ce mémoire a été une expérience à la fois perturbante et enrichissante. Perturbante, car les interrogations, les nuits blanches et les découvertes qui ont nourri ce travail ont eu un impact sur ma vision du métier d'enseignant et encore plus particulièrement sur mon rôle de professeure principale. Enrichissante pour de nombreux aspects.

Ce travail m'a permis de réaliser à quel point l'accompagnement académique, en particulier l'orientation, est un élément crucial pour les élèves, je n'y prêtais peut-être pas suffisamment attention et focalisais mon accompagnement sur le personnel. C'est un point que je m'efforcerai de prendre en compte dès la rentrée, les élèves dont je suis professeure principale commençant leur deuxième année de CAP.

Mon approche pédagogique, basée sur la bienveillance et l'humour, a toujours visé à instaurer un climat de confiance et de respect mutuel duquel découlait naturellement un cadre. La rédaction de ce mémoire m'a fait prendre conscience que pour certains élèves, notamment les plus vulnérables, il serait essentiel de proposer un cadre plus explicite afin d'asseoir une base de sécurité solide. Il s'agit d'un équilibre délicat à mettre en place au quotidien et qui nécessitera quelques ajustements pour accompagner plus efficacement mes élèves.

Par ailleurs, je reconnais avoir été très étonnée par les résultats liés à l'affectivité dans ce travail de recherche. L'affectivité est un élément fondamental dans ma manière d'enseigner et d'encadrer mes élèves et j'ai toujours eu la sensation que cet élément était essentiel pour eux aussi ; en témoignent encore récemment les nombreux messages reçus pendant les vacances. A l'instar de notre analyse sur le care, j'ai la conviction qu'un enseignant qui donne de l'affectivité en reçoit de ses élèves. Expérimenter l'affectivité est selon moi d'une importance capitale dans la construction des élèves en tant que futur adulte et principalement en tant que futur parent. Je continuerai donc à cultiver ce lien en ayant un regard réflexif pour mieux comprendre ce mécanisme passionnant et qui fait selon moi la beauté de notre métier.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Paris. (2023). *Procédures d'orientation et d'affectation dans les lycées de l'académie de Paris 2023-2024*. <https://www.ac-paris.fr/media/38378/download>
- André, C., & Lelord, F. (1999). *S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob. [https://psychaanalyse.com/pdf/CHRISTOPHE%20ANDRE%20L%20ESTIME%20DE%20S%20OI%20S%20AIMER%20POUR%20MIEUX%20VIVRE%20AVEC%20LES%20AUTRES%20BIBLIO%20\(146%20Pages%20-%205%20Mo\).pdf](https://psychaanalyse.com/pdf/CHRISTOPHE%20ANDRE%20L%20ESTIME%20DE%20S%20OI%20S%20AIMER%20POUR%20MIEUX%20VIVRE%20AVEC%20LES%20AUTRES%20BIBLIO%20(146%20Pages%20-%205%20Mo).pdf)
- Arrêté du 10 juin 2015 portant création de la spécialité « services aux personnes et vente en espace rural » du certificat d'aptitude professionnelle agricole et fixant ses conditions de délivrance - Légifrance.(s. d.). <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/6/10/AGRE1513316A/jo/texte%20JORF%20n%C2%B00158%20du%2010%20juillet%202015%20Texte%20n%C2%B0%2032>
- Brajard, A. (2019). *Coaching du professeur principal et empowerment des élèves* [Mémoire, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02573581v1/document>
- Brun, L. (2022). *64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. <https://shs.hal.science/halshs-03784052v1/preview/NI-22-27-64564-eleves-allophones-nouvellement-arrive-2020-2021-pdfa.pdf#page=2>
- Giambruno, P. (2019). *L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en lycée professionnel* [Mémoire, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505232v1/document>
- Cockenpot, A., & Cartau, M.-L. (2017). *Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe* [Mémoire, Faculté d'Education de Montpellier]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document>
- Combessie, J. (2007). III. Le questionnaire. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 33-44). Paris: La Découverte.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Jacob.
- Dangouloff, N. (2021). *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs* [Thèse, HESAM Université]. <https://theses.hal.science/tel-03651326/document>
- Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. *Approche Centrée Sur la Personne*, n° 8(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/acp.008.0005>
- Egeberg, H., & McConney, A. (2017). What do students believe about effective classroom management ? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 45(2), 195-216. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>

- ENFA. (2014). *Professeur principal, coordonnateur et responsable de stages*. <https://pilotage-pedagogique.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/9/2014/01/Fonctions-PP-COORDO-RespSTAGE.pdf>
- Finch, J. (1983). *A Labour of Love : Women, Work, and Caring*. Routledge.
- Gaëtan, M., & Gaëtan, R. (Éds.). (2019). *Resilience et école. Le lycée, vecteur d'une possible résilience par le développement d'un sentiment de sûreté*. <https://hal.science/hal-02150121v1/preview/R%C3%A9silience%20et%20Ecole.%20Le%20Lyc%C3%A9e%2C%20vecteur%20d%27une%20possible%20r%C3%A9silience%20%20.pdf#page=2>
- Gendron, B., & Lafortune, L. (2011). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*. PUQ.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Giambruno, P. (2019). *L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en lycée professionnel* [Mémoire, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505232v1/document>
- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative. *Revue Internationale PME*, 29(2), 7. <https://doi.org/10.7202/1037919ar>
- Gouvernement français, *Mon parcours handicap PPRE, PAI, PAP, PPS : en quoi consistent les différentes possibilités d'appui à la scolarisation ?* (2021). Mon Parcours Handicap. <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarité/ppre-pai-pap-pps-en-quoi-consistent-les-differentes-possibilites-dappui-la-scolarisation>
- Guillon, C. (2001). *Le professeur principal : rôle et missions*. Hachette.
- INSEE, SSMSI, & SDSE. (2021). *Sécurité et société*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/5763633/IREF_SECUR21.pdf
- INSEE. (2016). *Voie professionnelle : des parcours sinueux, mais une majorité d'élèves diplômés - Insee Analyses Grand Est - 16*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2128957>
- Jarty, J., & Kergoat, P. (2017b). Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue Française de Pédagogie*, 198, 35-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.5246>
- Lemétayer, F., & Kraemer, D. L. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 57. <https://doi.org/10.7202/1097567ar>
- Lespinasse, L. (2016). *La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre déni et alibi ?* [Mémoire, Université de Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410743/document>

- Marsollier, C. (2024, janvier). *L'attention aux vulnérabilités, une priorité éthique à l'école* [Vidéo]. <https://comprendreleseleves.ensfea.fr/webinaires/lattention-aux-vulnerabilites-une-priorite-ethique-a-lecole/>
- Mikailoff, N. (2022). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension* [Thèse, Université Aix-Marseille]. <https://amu.hal.science/tel-01278242v2/document>
- Ministère de l'agriculture et de l'alimentation. (2022). *Portrait de l'enseignement agricole*. <https://agriculture.gouv.fr/telecharger/129506>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2005). *Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde*. Éducation & formations n° 72. <https://www.education.gouv.fr/media/12401/download>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2019). *L'orientation en apprentissage après la 3ème quel apport de la mesure de compétences conatives ?* Education et formations n°100. <https://www.education.gouv.fr/media/19961/download>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2021-a). *Repères et références statistiques 2021*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022-b). *Repères et références statistiques 2022*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>
- Ministère de la santé et de la prévention. (2023). *Stratégie nationale de prévention du suicide*. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/2024-02-02_plaquette_strategie_nationale_de_prevention_du_suicide.pdf
- Mirex Sud-Ouest, Occitanie. (2023). *Résultats aux examens de l'enseignement agricole- Moyenne par examen et par épreuve, session normale 2023*.
- Murillo, A. (2019, 16 décembre). Les élèves coopèrent plus avec certains profs qu'avec d'autres. . . lesquels ? <https://murillo.hypotheses.org>
- Murillo, A. (2021). *Prendre un bon départ avec ses classes : Les pratiques des premiers jours en questions*. ESF Sciences Humaines.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (2008). Handbook of Moral and Character Education. Dans *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203931431>
- Onisep. CAP agricole services aux personnes et vente en espace rural (SAPVER). (2024). Onisep. <https://www.onisep.fr/ressources/univers-formation/formations/Lycees/cap-agricole-services-aux-personnes-et-vente-en-espace-rural>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 153. <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Editions L'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Privas-Bréauté, V. (2013). D' "enseignant" à "facilitateur d'apprentissage" : retracer les contours de la profession d'enseignant de langues vivantes. <https://shs.hal.science/halshs-01071474v1/preview/facilitateur.pdf#page=2>
- Reynaud, P. M., & Malarewicz, J. (2016). *La Souffrance de l'homme : Une approche globale du fonctionnement psychique*. Albin Michel.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/3, 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Roussel, V. (2022). *La relation d'attachement de l'enseignant dans la relation enseignant-élève* [Mémoire, Université de Lille]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814129/document>
- Santé Publique France. (2022). *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes*. https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/424452/document_file/494874_spf00003620.pdf?version=1
- Traore, B. (2023). 6,7 % des collégiens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée : résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des collégiens pour l'année scolaire 2021-2022. <https://shs.hal.science/halshs-04017637v1/preview/NI-23-08-6-7%25-des-collegiens-declarent-cinq-violences-ou-plus-de-fa%C3%A7on-repetee-pdfa.pdf#page=2>
- Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue du MAUSS/Revue du MAUSS Semestrielle*, n° 32(2), 243-265. <https://doi.org/10.3917/rdm.032.0243>
- UNICEF. (2013). *Consultation nationale des 6-18 ans « Écoutons ce que les enfants ont à nous dire »*. https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_France-Rapport_complet_consultation.pdf
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling : U.S. - Mexican Youth and the Politics of Caring*. SUNY Press.
- Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire enseignants

Les missions du professeur principal de CAP agricole SAPVER et la relation qu'il/elle entretient avec ses élèves



Engagée dans un MASTER MEEF à l'ENSFEA, j'ai décidé d'orienter mon mémoire de recherche sur les missions du professeur principal de CAP agricole SAPVER et la relation qu'il/elle entretient avec ses élèves.

Ce questionnaire de moins de 5 minutes, auquel vous avez eu la gentillesse de bien vouloir répondre, me permettra de mieux définir l'objectif principal que vous vous fixez avec votre classe et comment la relation que vous développez avec vos élèves contribue à la réalisation de cet objectif.

Comme expliqué dans notre premier échange, le 2ème lien envoyé, intitulé « Questionnaire élèves », permettra de recueillir les impressions de vos élèves sur ce qu'ils attendent et perçoivent de leur relation avec leur professeur principal afin de mettre en relation la vision des enseignants et celle des élèves.

Je vous renouvelle mes sincères remerciements pour votre contribution et celle de vos élèves.

De quel niveau de classe êtes-vous professeur principal cette année ? *

- 1ère année
- 2ème année
-

Dans quel établissement êtes-vous professeur principal de CAP agricole SAPVER cette année ? *

Votre réponse

**Par rapport à vos pratiques, indiquez l'objectif qui vous semble le plus important *
en tant que professeur principal d'une classe de CAP agricole SAPVER.**

Suivi de la scolarité et aide à l'orientation

Accompagnement personnel de l'élève

Autre : _____

**Quelles sont les trois principales missions que vous vous donnez en tant que
professeur principal ? ***

(3 réponses possibles)

Coordinateur de l'équipe pédagogique

Lien entre l'établissement et les professionnels extérieurs intervenant au profit de
l'élève (psychologue, éducateur, orthophoniste, ergothérapeute etc...)

Lien avec les structures de stage

Orientation

Lien entre l'établissement et les familles

Gestion des conflits dans la classe

Organisation de la vie du groupe classe

Gestion des problématiques des élèves

Développement des compétences psychosociales

Autre : _____

Selon vous, quel type d'accompagnement vos élèves attendent-ils de vous ? *
Indiquez pour chaque type d'accompagnement le degré qu'ils y accordent selon vous.

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Accompagnement scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompagnement à l'orientation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompagnement du groupe classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompagnement personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Voyez-vous un autre type d'accompagnement que vos élèves pourraient attendre de vous?

Votre réponse _____

Par rapport à vos pratiques, indiquez pour chaque type de relation élève/professeur principal le degré d'importance. *

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Relation pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relation personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indiquez pour chaque aspect de la relation élève/professeur principal le degré d'importance.

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Être authentique avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire preuve d'empathie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être bienveillant en toute circonstance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialoguer avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecouter avec attention les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une posture éthique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendre les élèves autonomes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instaurer des règles et un cadre clair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressentir de l'affection pour les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recevoir
l'affection des
élèves

Garder une
distance avec les
élèves

Permettre aux
élèves de
s'épanouir et de
trouver le
bonheur

**Selon vous de quoi se souviendront les élèves en pensant à vous dans quelques *
années ?**

Votre suivi sur le plan académique (scolaire et orientation)

Votre accompagnement personnel

La relation qu'ils entretenaient avec vous

Ils ne se souviendront pas de vous

Autre : _____

**Selon vous de quoi se souviendront les élèves en pensant à vous dans quelques *
années ?**

Votre suivi sur le plan académique (scolaire et orientation)

Votre accompagnement personnel

La relation qu'ils entretenaient avec vous

Ils ne se souviendront pas de vous

Autre : _____

Etes-vous : *

Une femme

Un homme

Autre

Votre âge: *

Votre réponse _____

Depuis combien de temps enseignez-vous ? *

Votre réponse _____

Espace libre. Souhaitez-vous compléter ce questionnaire ?

Votre réponse _____

Les missions du professeur principal de CAP agricole SAPVER et la relation qu'il/elle entretient avec ses élèves



Bonjour,

Je suis inscrite en master, je fais un dossier qu'on appelle un mémoire, dans lequel j'essaie de mieux comprendre la relation entre un professeur principal et ses élèves. C'est important pour moi d'avoir le point de vue des élèves et pas uniquement celui des enseignants.

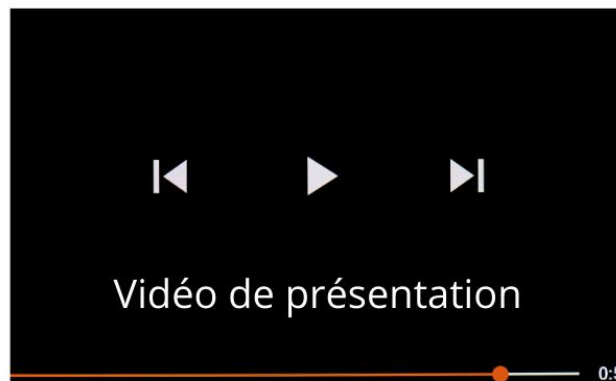
Ton professeur principal a eu la gentillesse de répondre à un questionnaire, et maintenant j'aurais besoin que tu fasses la même chose.

Ce questionnaire est court et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je cherche juste à comprendre comment les choses se passent pour toi.

Je te remercie par avance pour ton aide.

Stéphanie Prévost

Un grand merci pour ton aide!



En quelle année de CAP es-tu ? *

- 1ère année
 - 2ème année
-

Dans quel lycée ? *

Votre réponse

Si je te dis, « professeur principal idéal » quels sont les mots qui te viennent à l'esprit ? *

Votre réponse

**Il y a une liste de choses qu'un professeur principal peut faire pour ses élèves. *
Peux-tu me dire pour chaque phrase si pour toi c'est important ou pas ?**

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider à apprendre et à mieux travailler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suivre le comportement en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer les problèmes dans la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aider quand on a des problèmes personnels au lycée

Aider quand on a des problèmes personnels à la maison

Est-ce que tu penses à autre chose qu'un professeur principal peut faire et qui serait important pour toi ?

Votre réponse _____

Je te propose une liste de qualités possibles chez un professeur principal. *
Précise pour chaque qualité si c'est quelque chose d'important pour toi ou si ça ne l'est pas.

Pas du tout important

Pas très important

Important

Très important

Il doit être vrai, il ne doit pas jouer un rôle

Il doit savoir se mettre à ma place pour me comprendre

Il doit toujours être gentil même quand je fais des erreurs

Il doit souvent discuter avec moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit m'écouter quand j'ai besoin de parler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit m'aider à trouver les mots quand je n'arrive pas à expliquer un problème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit traiter tout le monde de la même façon sans faire de préférence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit m'aider à faire les choses seul et à me prendre en main	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit mettre en place des règles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit faire respecter ces règles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit me montrer qu'il me respecte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il doit me montrer qu'il m'aime bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il ne doit pas se prendre pour mon pote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Il doit m'aider à
me sentir
heureux et à
surmonter mes
problèmes

Qu'est-ce que tu préfères chez ton professeur principal cette année ? *

Votre réponse

Que pourrait-il faire pour être un meilleur professeur principal ? *

Votre réponse

Tu es : *

Une fille

Un garçon

Autre

Comment estimes-tu tes résultats scolaires cette année ? *

Votre réponse

Comment estimes-tu ton comportement au lycée cette année ? *

- Très perturbateur
- Un peu perturbateur
- Pas trop perturbateur
- Pas du tout perturbateur

En dehors de l'école, tu considères que tu vis... *

- Dans de très bonnes conditions
- Dans de bonnes conditions
- Dans des conditions parfois difficiles
- Dans des conditions très difficiles

Espace libre. Tu veux rajouter quelque chose pour compléter ce questionnaire ?

Votre réponse

Annexe 3 : Tableau synoptique des réponses à la question « Comment estimes-tu tes résultats scolaires cette année ? »

	Termes utilisés par les élèves¹¹	Nombre de réponses	Pourcentage
Perception positive	« Très satisfaisant », « Très bien », « Positif », « Mes résultats sont très bien pour moi car je fais tout ce qu'il faut pour réussir à travailler », « Génial », « Excellent », « Je suis fier de moi et je sais que vais y arriver si je continue comme ça », « C'est bien », « Correct », « Bons résultats », « Ça va », « J'ai la moyenne », « Ça va j'ai bien remonté », « Bon mais je peux mieux faire », « Bah ça passe en vrai », « Assez bien, je suis fier de moi », « Très bien, même si on peut toujours faire mieux, je suis contente de moi, de mes profs pour certains et de mon travail personnel. »	54	57,8 %
Perception négative	« Un peu limite », « Pas trop bien, ça dépend », « Moyen », « J'aurais pu mieux faire », « Pas très bon », « Pas assez bien », « Bof », « Bof je dois plus apprendre », « Bas », « A améliorer », « En baisse », « Nul »	32	37,8 %
Autre	« Je ne sais pas », « A », « Mes notes sont souvent variés, mais du moment que j'arrive à écouter les cours et que je comprenne les évaluations », « Bof, mon comportement n'est pas très bien »	1	4,4 %

¹¹ Les termes utilisés ont été corrigés afin d'apparaître dans un français courant mais orthographiquement correct.

Annexe 4 : Réponses des élèves ayant une perception négative de leurs résultats scolaires

Question 3 : Si je te dis, « professeur principal idéal » quels sont les mots qui te viennent à l'esprit ?

Qualité du professeur principal idéal selon les élèves	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Gentil/gentille, souriant(e), agréable, avenant, bien, sympa, humour, joie, qui rigole	13
Dialogue/ Écoute	À l'écoute	8
Aide	Soutien, aide, il nous accompagne, aidant	7
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Empathique, patient, bienveillante, il croit en nous	5
Congruence/authenticité	Respectueux	3
Professionalisme	C'est quelqu'un qui apprend bien les cours, responsable	3
Sans avis	Je ne sais pas, (aucune réponse)	2

Question 4 : Il y a une liste de choses qu'un professeur principal peut faire pour ses élèves. Peux-tu me dire pour chaque phrase si pour toi c'est important ou pas ?

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme	6	1	18	7
Aider à apprendre et à mieux travailler		3	17	12
Suivre le comportement en classe		10	19	3
Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP	1	4	15	12
Gérer les problèmes dans la classe	7	4	15	6
Aider quand on a des problèmes personnels au lycée	1	13	14	4
Aider quand on a des problèmes personnels à la maison	15	7	9	1

Question 6 : Je te propose une liste de qualités possibles chez un professeur principal. Précise pour chaque qualité si c'est quelque chose d'important pour toi ou si ça ne l'est pas.

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Il doit être vrai, il ne doit pas jouer un rôle		7	13	12
Il doit savoir se mettre à ma place pour me comprendre	7	4	15	6
Il doit toujours être gentil même quand je fais des erreurs	3	8	17	4
Il doit souvent discuter avec moi	11	16	4	1
Il doit m'écouter quand j'ai besoin de parler	3	5	11	13
Il doit m'aider à trouver les mots quand je n'arrive pas à expliquer un problème	8	7	13	4

Il doit traiter tout le monde de la même façon sans faire de préférence	1		15	16
Il doit m'aider à faire les choses seul et à me prendre en main	8	5	15	4
Il doit mettre en place des règles		4	25	3
Il doit faire respecter ces règles			24	8
Il doit me montrer qu'il me respecte		5	11	16
Il doit me montrer qu'il m'aime bien	12	15	2	3
Il ne doit pas se prendre pour mon pote	4	5	14	9
Il doit m'aider à me sentir heureux et à surmonter mes problèmes	8	12	10	2

Question 7 : Qu'est-ce que tu préfères cette année chez ton PP

Qualités que les élèves préfèrent chez leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Drôle, gentillesse, gentil, sympathique, sympa, souriant(e), bonne humeur, son sourire, rigolote	12
Dialogue/ Écoute	A l'écoute, sa faciliter de parler	7
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Positivité, elle nous comprend, sa douceur, patience, compassion	6
Professionalisme	Explique bien les cours	1
Aide	Elle nous accompagne, nous aide même quand ça ne va pas	2
Congruence/authenticité	Respect	1
Sans avis	Je ne sais pas, JSP	3

Question 8 : Que pourrait-il faire pour être un meilleur PP

Pistes d'amélioration de leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Rien à ajouter	Je ne sais pas/ JSP/ rien/ /rien de plus/ elle est déjà très bien/ (absence de réponse)	22
Plus de bienveillance et de gentillesse	Moins crier/ Arrêter de gronder	4
Plus d'aide	Plus d'accompagnement/ plus de soutien/ nous nous aider/ accompagner l'élève pour qui prenne confiance	4
Plus d'activités extrascolaires et vie de classe	Des sorties/ faire des sorties et partir en voyage	2

Question 11 : Comment estimes-tu ton comportement au lycée cette année ?

Très perturbateur	Un peu perturbateur	Pas trop perturbateur	Pas du tout perturbateur
2	5	14	11

Question 12 : En dehors de l'école, tu considères que tu vis...

Dans de très bonnes conditions	Dans de bonnes conditions	Dans des conditions parfois difficiles	Dans des conditions très difficiles
7	9	15	1

Annexe 5 : Réponses des élèves considérant avoir des conditions de vie très difficiles et ayant une perception plutôt positive de leurs résultats scolaires

Question 3 : Si je te dis, « professeur principal idéal » quels sont les mots qui te viennent à l'esprit ?

Qualité du professeur principal idéal selon les élèves	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Gentil/gentille, souriant(e), agréable, bonne humeur, sympa, humour, aimable	14
Dialogue/ Écoute	À l'écoute	6
Aide	Soutien, aide, il nous accompagne, Aide à se sentir bien dans la classe	2
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Patient, bienveillante, il croit en nous, compréhensif, nous encourage, attentionné	4
Congruence/authenticité	Respect	2
Professionnalisme	C'est quelqu'un qui apprend bien les cours, responsable, organisé	1
Sans avis	Je ne sais pas, (aucune réponse)	1

Question 4 : Il y a une liste de choses qu'un professeur principal peut faire pour ses élèves. Peux-tu me dire pour chaque phrase si pour toi c'est important ou pas ?

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme		1	6	9
Aider à apprendre et à mieux travailler		1	8	7
Suivre le comportement en classe			11	5
Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP		2	6	8
Gérer les problèmes dans la classe	1	2	9	4
Aider quand on a des problèmes personnels au lycée	1	2	8	5
Aider quand on a des problèmes personnels à la maison	3	5	7	1

Question 6 : Je te propose une liste de qualités possibles chez un professeur principal. Précise pour chaque qualité si c'est quelque chose d'important pour toi ou si ça ne l'est pas.

	Pas du tout important	Pas très important	Important	Très important
Il doit être vrai, il ne doit pas jouer un rôle		2	5	9
Il doit savoir se mettre à ma place pour me comprendre		1	12	3
Il doit toujours être gentil même quand je fais des erreurs		3	9	4
Il doit souvent discuter avec moi	4	6	4	2

Il doit m'écouter quand j'ai besoin de parler	1	1	6	8
Il doit m'aider à trouver les mots quand je n'arrive pas à expliquer un problème		3	10	3
Il doit traiter tout le monde de la même façon sans faire de préférence	1		7	8
Il doit m'aider à faire les choses seul et à me prendre en main	1	1	7	7
Il doit mettre en place des règles			13	3
Il doit faire respecter ces règles			12	4
Il doit me montrer qu'il me respecte			11	5
Il doit me montrer qu'il m'aime bien	5	5	4	2
Il ne doit pas se prendre pour mon pote	2		6	8
Il doit m'aider à me sentir heureux et à surmonter mes problèmes	1	4	8	3

Question 7 : Qu'est-ce que tu préfères cette année chez ton PP

Qualités que les élèves préfèrent chez leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Agréable	Sympathique, souriant(e), bonne humeur, son sourire, gentillesse, blagues	6
Dialogue/ Écoute	A l'écoute	2
Bienveillance/ considération positive inconditionnelle/empathie	Patience, bienveillance, l'attention qu'il porte à chacun de nous, compréhensif	7
Professionnalisme	Explique bien les cours	1
Aide		0
Congruence/authenticité	Respect, honnête	2
Sans avis	Rien	1

Question 8 : Que pourrait-il faire pour être un meilleur PP

Pistes d'amélioration de leur professeur principal cette année	Termes utilisés	Nombre de fois
Rien à ajouter	Rien, JSP, (sans réponse)	11
Plus de bienveillance et de gentillesse	Moins crier/ Mieux nous comprendre	3
Plus d'aide	Nous aider à trouver des stages	1
Autre	Plus de cours avec elle	1

Question 11 : Comment estimes-tu ton comportement au lycée cette année ?

Très perturbateur	Un peu perturbateur	Pas trop perturbateur	Pas du tout perturbateur
	2	1	13

Espace libre. Tu veux rajouter quelque chose pour compléter ce questionnaire ?

Ça serait bien que les professeurs nous prennent en individuel chacun pour savoir comment on va, si à la maison ça va et si on a des difficultés essayer de comprendre au lieu de nous mettre de côté.

Annexe 6 : Tableau récapitulatif des objectifs principaux recherchés par les élèves

	Réponses des élèves dans leur globalité		Réponses des élèves vulnérables					
			Elèves ayant une perception négative de leurs résultats scolaires		Elèves considérant avoir des conditions de vie très difficiles et une perception plutôt positive de leurs résultats scolaires		Total des réponses des élèves vulnérables	
	Important/Très important Nombre d'élèves (Base 90 élèves)	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (Base 32 élèves)	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (Base 16 élèves)	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (Base 48 élèves)	Important/Très important En %
Suivre les notes et aider à obtenir le diplôme	80	89	25	78	15	94	40	83
Aider à apprendre et à mieux travailler	84	93	29	90	15	94	44	92
Suivre le comportement en classe	73	81	22	69	16	100	38	79
Aider à trouver ce qu'on veut faire après le CAP	82	91	27	84	14	88	41	85
Gérer les problèmes dans la classe	71	79	21	65	13	81	34	71
Aider quand on a des problèmes personnels au lycée	65	72	18	56	13	81	31	65
Aider quand on a des problèmes personnels à la maison	42	47	10	31	8	50	18	37

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des postures relationnelles du professeur principal recherchées par les élèves

	Réponses des élèves dans leur globalité		Réponses des élèves vulnérables					
			Elèves ayant une perception négative de leurs résultats scolaires		Elèves considérant avoir des conditions de vie très difficiles et ayant une perception plutôt positive de leurs résultats scolaires		Total des réponses des élèves vulnérables	
	Important/Très important Nombre d'élèves	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (base 32 élèves)	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (base 16 élèves)	Important/Très important En %	Important/Très important Nombre d'élèves (Base 48 élèves)	Important/Très important En %
Il doit être vrai, il ne doit pas jouer un rôle	74	82	25	78	14	87	39	81
Il doit savoir se mettre à ma place pour me comprendre	72	80	21	66	15	94	36	75
Il doit toujours être gentil même quand je fais des erreurs	61	68	21	66	13	81	34	71
Il doit souvent discuter avec moi	29	32	5	16	6	37	11	23
Il doit m'écouter quand j'ai besoin de parler	73	81	24	75	14	87	38	79
Il doit m'aider à trouver les mots quand je n'arrive pas à expliquer un problème	60	67	17	53	13	81	30	62
Il doit traiter tout le monde de la même façon sans	86	96	31	97	15	94	46	96

faire de préférence									
Il doit m'aider à faire les choses seul et à me prendre en main	61	68	19	59	14	87	33	69	
Il doit mettre en place des règles	79	86	28	87	16	100	44	92	
Il doit faire respecter ces règles	83	92	32	100	16	100	48	100	
Il doit me montrer qu'il me respecte	84	96	27	84	16	100	43	90	
Il doit me montrer qu'il m'aime bien	25	28	5	16	6	37	11	23	
Il ne doit pas se prendre pour mon pote	68	76	23	72	14	87	37	77	
Il doit m'aider à me sentir heureux et à surmonter mes problèmes	49	54	12	37	11	69	23	48	

Les élèves de CAP agricole Services Aux Personnes et Vente en Espace Rural et leur professeur principal.

L'accompagnement et la relation au service de la réussite académique ou personnelle ?

Auteur : Stéphanie Prévost

Directrice de mémoire : Audrey Murillo

Année : 2023-2024

Nombre de pages : 111

Résumé : En France, le métier d'enseignant dans les établissements professionnels, notamment agricoles, est trop souvent mal connu et peu valorisé.

Cette recherche examine les interactions entre les professeurs principaux de CAP agricole Services aux Personnes et Vente en Espace Rural (SAPVER) et leurs élèves afin de déterminer si l'accompagnement et la relation se concentrent sur l'aspect académique et/ou personnel. Les enquêtes ont été menées à la fois auprès d'enseignants et d'élèves pour croiser leurs regards.

Les résultats de notre étude révèlent un clivage parmi les enseignants en ce qui concerne l'accompagnement. Certains favorisent l'accompagnement académique, tandis que d'autres privilégient le personnel ; peu sont ceux qui associent les deux objectifs à égalité. Les élèves quant à eux concentrent leurs attentes sur l'accompagnement scolaire et l'orientation.

La majorité des enseignants juge la relation personnelle avec les élèves cruciale pour leur implication et pour leur réussite. Ils rejoignent ainsi les élèves qui attendent de leur professeur principal qu'il soit agréable, bienveillant et à l'écoute. Pour autant, cette relation basée sur le care, n'est pas perçue comme une relation affective ni par les enseignants ni par les élèves.

L'étude souligne que les élèves socialement vulnérables recherchent un cadre sécurisant, accentuant la nécessité d'un accompagnement et d'une relation plus fortes que chez les autres élèves.

Mots-clés : Accompagnement- care- professeurs principaux- cap agricole-vulnérabilité

Abstract : In France, teaching in vocational schools, particularly in agricultural sectors, is often poorly understood and undervalued. This research examines the interactions between head teachers in the CAP agricole Services aux Personnes et Vente en Espace Rural (SAPVER) program and their students to determine whether the support and relationship focus on academic and/or personal aspects. Surveys were conducted with both teachers and students to compare their perspectives.

The results of our study reveal a split among teachers regarding their approach to student support. Some prioritize academic support, while others focus on personal development; few equally balance both objectives. Students, on the other hand, primarily focus their expectations on academic support and career guidance.

Most teachers consider the personal relationship with students crucial for their engagement and success. This aligns with students' expectations that their head teacher should be pleasant, caring, and attentive. However, this care-based relationship is not perceived as an emotional relationship by either teachers or students.

The study highlights that socially vulnerable students seek a secure environment, emphasizing the need for stronger support and relationships compared to other students.

Keywords: Support-care-head teachers-agricultural diploma (CAP)-vulnerability