

Mémoire de Master 2
Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
Spécialité EFTP
Parcours Economie Gestion

Hétérogénéité des élèves de CAP et pratiques enseignantes

Sous la direction de
Yannick LE MAREC
Année 2015

Guyline KSIAZEK

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, Guylaine Ksiazek, déclare être pleinement consciente que le plagiat d'autres publications, quelque soient leurs formes (y compris internet), constitue une violation des droits d'auteurs ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources externes que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier mon Directeur de mémoire Yannick Le Marec pour le temps qu'il a consacré pendant ces deux ans en m'apportant les conseils et outils méthodologiques nécessaires pour conduire ce travail. Ses exigences m'ont permis non seulement de développer la démarche de recherche attendue par un enseignant tout au long de sa carrière mais aussi d'être confrontée à des travaux de chercheurs en pédagogie. J'ai pu ainsi mobiliser et développer de nouvelles capacités intellectuelles.

L'enseignement dispensé dans son ensemble par le dispositif de Master 2 MEEF Option STG a également contribué à m'apporter de nouvelles connaissances en termes de savoirs et de méthodes nécessaires à ma professionnalisation. Je suis reconnaissante à l'équipe des formateurs de l'Espé pour leur bienveillance et pour la qualité de leurs apports que j'ai pu et, ce dès le début de la formation, exploiter dans le cadre de ma pratique quotidienne.

Je remercie le corps des Inspecteurs de l'Education Nationale d'Economie Gestion de l'académie pour m'avoir permise de suivre cette formation de Master MEEF EFTP parallèlement à mon activité professionnelle.

J'exprime également ma gratitude à Madame la Proviseure de l'Etablissement Public Local d'Enseignement où j'ai exercé pendant cinq ans pour sa disponibilité, ses conseils et informations qui ont contribué à développer une meilleure connaissance de mon contexte professionnel.

Merci également aux enseignants qui ont accepté de répondre à l'enquête, en particulier aux trois professeurs qui se sont prêtés spontanément aux entretiens semi-directifs, et sans qui ce mémoire n'aurait pas pu être rédigé.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mon compagnon et mes fils, qui m'ont soutenue pendant deux ans dans ma démarche de reprise d'études.

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1ère Partie : Le cadre de l'étude.....	7
I. Le cadre institutionnel	7
A. L'enseignement professionnel - dimensions quantitatives.....	7
B. Le lycée professionnel -finalités et enjeux.....	8
C. La diversité des élèves en lycée professionnel et les spécificités des élèves en CAP.....	9
1. Constat statistique	9
2. Les entrants en CAP en provenance de 3ème Segpa	11
3. Un rapport au savoirs différencié	14
D. Les missions de l'enseignant et la diversité des élèves telles que définies par l'institution	14
II. Analyse de la bibliographie de recherche	16
A. L'hétérogénéité des élèves	16
1. Point de vue de Marie-Claude Granguillot	16
2. Point de vue de Halina Przesmycki	17
3. Point de vue d'Aziz Jellab pour les élèves de lycée professionnel	18
B. La pédagogie différenciée : une pédagogie en réponse aux inégalités scolaires..	20
1. Les différentes pratiques pédagogiques liées à l'hétérogénéité des élèves	20
2. Les pratiques pédagogiques spécifiques au lycée professionnel pour Aziz Jellab	22
2ème Partie : Introduction de la problématique	25
3ème Partie : L'étude exploratoire - Recueil de données - Résultats	28
I. L'enquête par questionnaire	28
A. La méthode	28
1. Les participants	28
2. Les matériels	28
3. Les outils	29
4. La procédure	29
B. Les résultats	36
1. Vers un profil-type de l'enseignant de CAP	36
2. Perceptions des enseignants	38
II. Les entretiens semi-directifs	50
A. Présentation de la méthode	50
1. Les outils	50
2. Les participants	51
B. Résultats	51
1. Entretien N° 1	51
2. Entretien N° 2	53
3. Entretien N° 3	55
4. Mise en perspective des points de vue	58
4ème Partie : Discussion - Confrontation au cadre théorique	59
I. La perception de l'hétérogénéité des élèves de CAP	59
A. Hétérogénéité de niveau	59
B. Hétérogénéité liée au comportement	61

C. Hétérogénéité liée à l'origine scolaire	62
D. Les facteurs de réussite des élèves de CAP	64
II. Les pratiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves de CAP et conduire les élèves à la réussite.....	65
A. Pratiques pour réguler la diversité comportementales	66
1. Pour le développement de l'autonomie	66
2. Pour le développement du respect et une réduction des attitudes perturbatrices	67
B. Pratiques pour réguler la diversité des niveaux, des difficultés cognitives	67
1. En amont, l'élaboration de la stratégie d'apprentissage	68
2. Pendant le cours	70
3. La remédiation	72
C. Evolution de ma pratique en CAP	73
1. En CAP Commerce	73
2. En CAP Fleuriste	76
3. Une année en CAP Coiffure	81
5ème Partie : Conclusion - Réponse à la problématique	84
I. Validation de l'hypothèse 1.....	85
II. Validation de l'hypothèse 2	87
III. Points de vue supplémentaires	90
Bibliographie	92
Annexes	93

Introduction :

Enseignante en Economie Gestion depuis onze années, j'ai choisi de travailler pour ce mémoire d'initiation à la recherche sur le thème de l'hétérogénéité des élèves. En effet gérer la diversité de mes élèves pour les aider à préparer leur insertion professionnelle est à mon sens un défi quotidien dans le cadre de l'exercice de mon métier.

Une première carrière professionnelle menée dans le secteur privé m'a permis de concevoir et animer des sessions de formation dont l'objectif était de permettre à divers personnels de s'approprier les différentes procédures que je mettais en place. Cette expérience a mis en évidence mon attrait pour la fonction formation . J'ai par conséquent décidé de prolonger cette expérience en me réorientant vers les métiers de l'éducation et de la formation .

Afin de valider ce projet professionnel, j'ai effectué un stage d'observation d'une semaine dans un centre de formation pour adultes dans le cadre d'ateliers pédagogiques personnalisés (APP). Les apprenants adultes avec qui j'étais en contact effectuaient des remises à niveau en français et en mathématiques. Ils travaillaient en autonomie à partir de fiches que leur remettait en début de séance leur formateur . Avec l'accord de mon tuteur, j'ai rapidement pris en charge ce public me permettant ainsi d'être confrontée à la diversité de publics , de contenus et par conséquent à individualiser ma pratique. Forte de cette expérience concluante , j'ai alors choisi de partager mes connaissances et mon expérience du monde professionnel en aidant un public de jeunes à s'insérer dans le monde professionnel. J'ai par conséquent postulé auprès du Rectorat de Nantes en tant que professeure contractuelle d'économie- gestion dans mes deux dominantes : en comptabilité gestion et en vente.

Depuis 2004 , je mène donc ma seconde carrière professionnelle au sein de l'Education Nationale . J'interviens auprès de différents publics en lycée Professionnel, en lycée Technologique et en SEGPA. Cette expérience m'a très rapidement permis d'appréhender la diversité des élèves selon la filière , le niveau d'études et la nature de l'établissement. C'est dans la voie professionnelle que j'ai constaté l'hétérogénéité la plus importante, particulièrement en classes de CAP .

J'interviens régulièrement en vente et en économie-droit auprès de publics de seconde et terminale CAP Tertiaires dans les formations suivantes :

- .CAP Employé de Commerce Multi Spécialités - ECMS
- . CAP Employé de Vente Spécialisé - EVS
- . CAP Fleuriste
- . CAP Coiffure.

Ces formations sont à forte à majorité composées de filles. Contrairement aux filières Vente et Commerce, les filières Fleuriste et Coiffure montrent un taux de pression à l'entrée en

seconde relativement élevé en raison du nombre de places offertes en formation initiale publique dans mon académie : 12 places en fleuriste, 48 places en coiffure. Mon expérience additionnée des sondages que j'effectue en début d'année auprès de mes élèves m'ont permis de constater peu de corrélation entre un taux de pression élevé et une homogénéité de l'origine scolaire et inversement.

Lors de ma première année d'enseignement en CAP, je relevais surtout des difficultés liées au comportement - manque de concentration, incivilités entre pairs - et mes efforts portaient sur la gestion du groupe classe. A mes débuts, ma démarche se limitant au cours dialogué, quelle ne fût la surprise lorsque je relevais les premières évaluations sommatives, aussi bien au niveau du fond qu'au niveau de la forme. J'ai donc rapidement pris conscience que j'enseignais certes à un groupe-classe mais surtout à un ensemble d'individus qui avaient des caractéristiques propres. De plus, lors d'échanges avec mes binômes de vente à qui je faisais part de mon étonnement, celles-ci m'expliquaient que certains élèves rencontraient des difficultés cognitives car « *ils arrivaient de SEGPA* » et que les résultats des évaluations pouvaient s'expliquer par le fait que « *comprendre, apprendre, calculer, écrire leur prenaient plus de temps que leurs camarades* ». J'ai donc compris que mes représentations des élèves étaient erronées. En effet, ce n'était pas à mes élèves de s'adapter au cours que je leur transmettais, mais c'était à moi de m'adapter à mon public, dans le respect des exigences institutionnelles, en fonction du profil, du rythme de chaque élève et leur permettre ainsi de s'approprier les différentes compétences et savoirs associés nécessaires à leur futur métier.

J'ai donc revu ma posture didactique en portant une attention particulière à la conception et à la contextualisation de mes supports de cours afin de les rendre lisibles et compréhensibles pour mes élèves, les amener à rentrer dans l'activité et s'approprier les apprentissages. Même si je notais une amélioration des comportements, et du vivre ensemble, un écart se creusait entre les élèves et j'arrivais à la conclusion suivante :

Mon groupe classe peut se diviser en deux grands ensembles d'élèves:

- des élèves qui comprennent rapidement, ont de très bons résultats aux évaluations mais avec une tendance à la dissipation pour certains d'entre eux.
- des élèves en difficulté malgré leur bonne volonté pour lesquels la conceptualisation et l'abstraction demandent un effort très important.
- au centre de ces deux ensembles, une poignée d'élèves « moyens » dont la réussite individuelle difficilement prévisible varie selon l'activité travaillée ou leur motivation.

Cette typologie empirique articulée autour de trois groupes d'élèves s'est confirmée chaque année et met donc en évidence une hétérogénéité de mon public de CAP. Je la perçois principalement en terme de niveau scolaire et dans une moindre mesure en terme de

comportement vis à vis des apprentissages. Je constate également que cette hétérogénéité varie selon la filière et selon les années.

Comment conduire l'ensemble de mes élèves de CAP à la réussite de l'examen en tenant compte de leurs particularités ? Telle est la question de départ de ce mémoire. Mon problème professionnel est donc de mettre en place des pratiques pédagogiques qui me permettent de concilier les besoins d' un groupe-classe mais aussi ceux de chaque apprenant qui le compose.

Ayant enseigné une année en classe de SEGPA, j'ai suivi pendant cette période une formation qui me permet maintenant de mieux identifier le type de difficultés rencontrées par ce public d'élèves poursuivant leur scolarité en CAP et faire évoluer en conséquence ma pratique enseignante . Je m'efforce donc depuis onze années de répondre aux besoins collectifs et individuels de mes élèves , de les réguler mais sans trouver la solution qui me convienne en tous points. Je m'interroge régulièrement sur mes pratiques pédagogiques, sur celles de mes collègues. L' étude que j'ai entreprise à travers ce mémoire est sans doute l'occasion pour moi de trouver de nouvelles pistes de réflexion.

Je vais donc tenter de répondre à cette problématique professionnelle en confrontant constats et préconisations institutionnelles, réflexions théoriques et perceptions de l'hétérogénéité puis pratiques pédagogiques d'enseignants de classes de CAP.

Dans un premier temps, je présente mon cadre théorique et les enjeux de ma problématique. J'ai tout d'abord défini le cadre institutionnel à travers une analyse quantitative de données institutionnelles et de préconisations officielles. Puis, à travers une étude bibliographique, je me suis penchée sur le concept d'hétérogénéité des élèves afin de mettre en évidence ses caractéristiques, pour ensuite étudier des propositions de deux chercheurs, Marie-Claude Granguillot et Halina Przesmycki, en lien avec la pédagogie différenciée et enfin analyser les observations d'Aziz Jellab de pratiques enseignantes en lycée professionnel. Ce cadre théorique me permet ensuite de définir ma problématique et poser deux hypothèses.

Dans un deuxième temps, j'expose la méthodologie de recherche et les résultats obtenus. Cette étude s'appuyant sur l'analyse d'un recueil de données , je présente dans un premier temps la méthode retenue ainsi que les moyens retenus , puis dans un deuxième temps je développe les résultats obtenus à l'aide de grilles élaborées à la suite de l'étude du cadre théorique.

Une première analyse s'appuie sur un questionnaire administré auprès de l'ensemble des enseignants intervenant auprès du public de CAP de l'EPLE dans lequel j'interviens depuis 5

ans. Il s'agit ici de mettre en valeur la perception que ces enseignants ont de l'hétérogénéité de leur public et d'obtenir une première approche de leurs pratiques pédagogiques. Une seconde analyse consiste à identifier les points communs ou les particularités relatifs aux pratiques de trois enseignants à travers les résultats d'entretiens semi-directifs.

Dans un troisième temps , dans le cadre de la discussion, je rapproche le cadre théorique avec les résultats obtenus dans le cadre de ce recueil , puis avec ma pratique enseignante en CAP .

Enfin, dans un quatrième temps, je réponds à la problématique de ce mémoire en vérifiant la validité des deux hypothèses qui ont servi de cadre à l' étude exploratoire.

1^{ère} partie : LE CADRE DE L'ETUDE

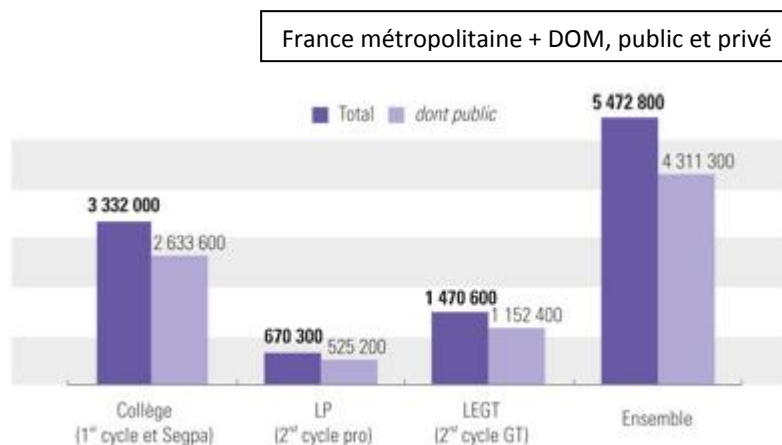
Dans cette première partie, il est question du contexte institutionnel articulé autour de deux axes , les spécificités de l'enseignement professionnel et les compétences de l'enseignant puis de l'analyse bibliographique de recherche pour en faire ressortir les éléments nécessaires qui conduiront a postériori à développer l'analyse des pratiques enseignantes spécifiques en classe de CAP.

I. le cadre institutionnel

Avant d'entreprendre cette étude, il m'a paru nécessaire de mettre en évidence les dimensions puis les finalités de l'enseignement professionnel .

A. L'enseignement professionnel - dimensions quantitatives

Selon la publication *L'éducation nationale en chiffres - Edition 2014* du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR)¹, à la rentrée 2013, 1600 Lycées Professionnels (dont 942 établissements publics) accueillait 670.700 élèves.



Source MENESR-DEPP

L'enseignement professionnel comprend également les CFA et l'enseignement agricole. L'encadrement des élèves dans le second cycle professionnel public est en moyenne de 19.0 élèves par classe. La part des professeurs de lycée professionnel public (56.800) par rapport à l'effectif total des enseignants du second degré public (380.000) s'élève à près de 15 % (14.92%).

¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) . *L'éducation nationale en chiffres* . 2014 . [en ligne] . <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html> , Consultée le 29 mars 2015

Le Lycée Professionnel contribue largement à amener les jeunes d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat avec 31.6% en 2011 (11% en 1995). A titre de comparaison cela représente pour le lycée général , 38.5% en 2011 (36.5 % en 1995) – Source Insee.

Selon le MENESR, en 2013, ont été délivrés:

Diplôme	Nombre d'admis	% de réussite
CAP et CAPA	194.000	83.8
BEP et BEPA	151.600	83.3
Baccalauréat Professionnel	159.200	78.9
<i>dont Production</i>	<i>74.500</i>	<i>76.3</i>
<i>dont Services</i>	<i>84.700</i>	<i>81.3</i>

A titre de comparaison, 305.300 lycéens ont obtenu le baccalauréat général et 124.900 le baccalauréat technologique pour la même période.

Quatorze pour cent (14 %) des sortants du système éducatif entre 2010 et 2012 sont sortis avec le CAP pour plus haut diplôme.

B. Le lycée professionnel - finalités et enjeux

Le Code de l'Education met en évidence les finalités de l'enseignement technologique et professionnel .

« **Article L335-1** - *L'enseignement technologique et professionnel contribue à l'élévation générale des connaissances et des niveaux de qualification. Il constitue un facteur déterminant de la modernisation de l'économie nationale. Il doit permettre à ceux qui le suivent l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification et leur faciliter l'accès à des formations ultérieures. Des dispositions spéciales sont prises pour les enfants handicapés.* »²

L'Article L337-1 en rappelle les enjeux : « *Les formations professionnelles du second degré associent à la formation générale un haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure.* »³

² CODE DE L'EDUCATION . *Dispositions communes aux formations technologiques et aux formations professionnelles . Article L335-1 . [en ligne] . http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=6A9548AE72529C28513138C9116C4108.tpdila21v_3?idSctionTA=LEGISCTA000006166607&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130709 , Consulté le 29 mars 2015*

³ CODE DE L'EDUCATION . *Dispositions communes aux formations professionnelles . Article L337-1 . [en ligne] . http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=6A9548AE72529C28513138C9116C4108.tpdila21v_3?idS*

Le lycée professionnel prépare donc les élèves à l'insertion professionnelle. Pour les élèves, c'est un lieu où l'on apprend un savoir-faire. Mais c'est également un lieu où les élèves continuent à apprendre des savoirs scolaires et généraux. Selon le sociologue Aziz Jellab, le lycée professionnel constitue aussi une « *deuxième chance* » pour un public ayant largement éprouvé l'échec scolaire en collège, voire à l'école primaire.

On peut donc légitimement s'interroger sur une spécificité de la diversité des élèves pour le lycée professionnel.

C. La diversité des élèves en lycée professionnel et les spécificités des élèves de CAP

1. constat statistique

D'après la revue Repères Et Références Statistiques (RERS) - édition 2014 , dans la partie de l'étude consacrée aux élèves du second degré ⁴ , les diversités du public peuvent être établies de la manière suivante :

Critère (selon ...)	Ensemble des lycéens professionnels	Spécificité des élèves de CAP
Le secteur de formation (page 110)	56% des effectifs sont scolarisés en tertiaire contre 44% en Industriel.	Les CAP production représentent 53 % de l'effectif total contre 47 % pour les services. Cinq spécialités majeures accueillent 55.8 % de l'effectif total : - commerce vente, - accueil hôtellerie tourisme, -coiffure esthétique, -agroalimentaire alimentation cuisine , -spécialités du bâtiment.
Le genre (pages 104 et 105)	Les filles sont moins nombreuses que les garçons , représentant respectivement 44.8 % et 55.2 % de l'effectif total.	Elles représentent 42.1 % de l'effectif total des CAP en 2 ans, mais 75% pour les CAP en 1 an.

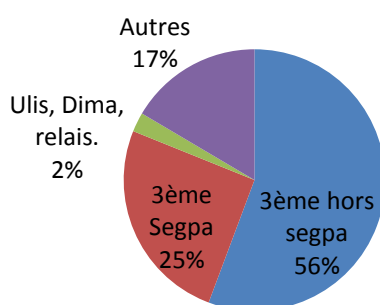
[ctionTA=LEGISCTA000006166609&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130709](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/6/DEPP_RERS_2014_eleves_second_degre_344036.pdf) , Consultée le 29 mars 2015

⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE . *Repères et Références statistiques : Enseignements . Formation. Recherche* .2014 . 2015. Pages 93 à 149 [en ligne] .

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/6/DEPP_RERS_2014_eleves_second_degre_344036.pdf, Consultée le 29 mars 2015.

L'âge (pages 106 et 107)	Une augmentation drastique de la part des élèves entrant en cycle professionnel âgés de 15 ans et moins : + 16.8 points en 8 ans.	19.8 % des élèves de 1 ^{ère} année de CAP (en 2 ans) ont 15 ans et moins 58.6 % ont 16 ans 21.7 % ont 17 ans et plus Particularité des CAP en 1 an : 64.2 % ont 19 ans et plus.
La provenance scolaire (pages 108 et 109)	1/4 des élèves de 3ème générale intègre la voie professionnelle.	4.4 % des élèves de 3ème générale intègrent un CAP. 62.1 % des élèves de 3ème SEGPA intègrent un CAP (+ 5.2 points en 3 ans / + 12.4 points en 6 ans / + 19.2 points en 9 ans)

Origine scolaire des élèves de seconde CAP en 2013



L'origine sociale regroupée pour l'enseignement public à la rentrée 2013 (page 99)	Défavorisée (55.8%), Moyenne (26.8%), Favorisée B (10.3%), Favorisée A (7.1%)	Défavorisée (66.0%), Moyenne (22.9%), Favorisée B (7 %), Favorisée A (4.1%)
---	---	---

Regroupements des professions et catégories socioprofessionnelles en quatre postes (définitions page 98)

- Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles.
- Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions Intermédiaires.
- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.
- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

En résumé , ces différentes données quantitatives montrent qu'il existe une spécificité de la diversité du public en classe de CAP caractérisée par une population hétérogène quant à l'âge , la durée de la formation suivie (CAP en 1 an ou en 2 ans) , le genre selon la filière ,

l'origine sociale et la provenance scolaire . De plus, cette analyse quantitative met en avant l'entrée massive des élèves de Segpa en CAP et ce, depuis neuf années.

2. Les entrants en CAP en provenance de 3ème Segpa

Au préalable, il est utile de rappeler la finalité de l'enseignement en Segpa.

Selon la circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 ⁵portant sur *les Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)* :

"Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements."

Selon le récent rapport portant sur *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* " : ⁶

"Le principe même de la SEGPA est le regroupement, dès la sixième, d'élèves pour lesquels un double pronostic a été posé : d'une part, l'ampleur de leurs difficultés ne leur permet pas de suivre une scolarité dans la voie ordinaire du collège ; d'autre part, la continuité de leurs études et leur insertion ne peuvent être assurées que par la formation professionnelle. Ce groupe de 16 élèves suit, pendant quatre ans, un parcours « adapté », donc différent de celui des autres collégiens, et progresse à son rythme jusqu'à la fin de la troisième. " (page 114)

Selon la revue Repères et Références statistiques (RERS) ⁷, 94 400 élèves y sont scolarisés dont 25 313 en classe de 3ème en 2013 . Partant du constat que 62.1 % de ce public intègre l'année suivante une classe de seconde CAP , l'effectif total s'élève donc à 15.719 entrants en lycée professionnel pour 2014, alors qu'il y a neuf ans seuls 42.9 % de l'effectif Segpa rejoignait le lycée professionnel.

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 2015 Complétée par la circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 . [en ligne] . http://dcalin.fr/textoff/segpa_2006.html . Consultée le 29 mars.

⁶ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE ET INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE . *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* . Rapport N°2013-095, Novembre 2013 . [en ligne] . http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf,

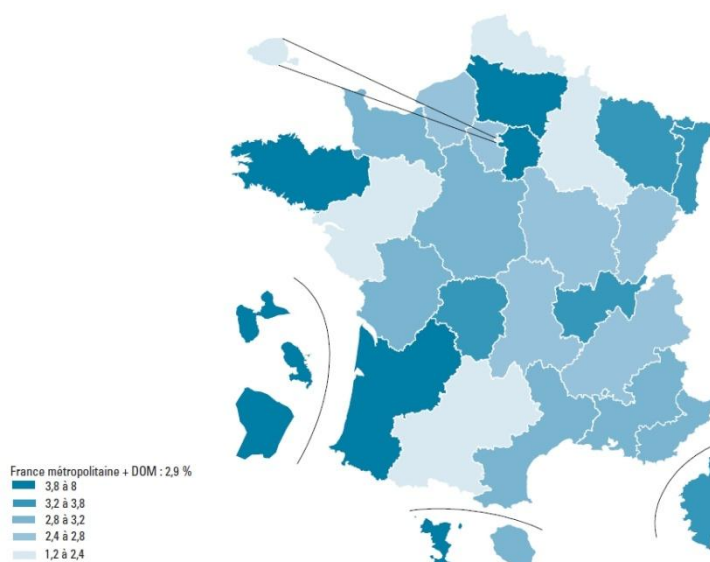
Consultée le 29 mars 2015

⁷ Page 130

Les raisons de cette intégration massive en lycée professionnel de ce public s'expliquent par la réforme des enseignements adaptés. En effet, avant 1996, ce public était scolarisé en Sections d'Education Spécialisée (SES). Après deux années au collège, les élèves suivaient ensuite une formation professionnelle pendant deux à quatre ans dans une structure spécialisée. Depuis 1996 et la création des Segpa, les élèves effectuent 4 ans de scolarité en collège et sont ensuite pour la plupart orientés en lycée professionnel afin de suivre une formation qualifiante en CAP. A partir de la classe de 4ème, et parallèlement aux matières générales, ils suivent des enseignements professionnels afin de les préparer et les aider dans leurs choix de poursuite d'études au lycée.

La proportion de collégiens en Segpa variant selon les académies, cela induit donc une intégration massive en terme d'effectif plus ou moins importante pour les lycées professionnels, selon leur implantation géographique.

[3] Proportion de collégiens en Segpa (%)
(Public + Privé)



Source : (RERS) - édition 2014,Page 131

La répartition de l'origine sociale regroupée des élèves de Segpa à la rentrée 2013 pour l'enseignant public est la suivante :

Défavorisée (72.6%), Moyenne (19.8%), Favorisée B (5.3 %), Favorisée A (2.2%).

On notera, pour la catégorie population défavorisée, une différence de 6.6 points par rapport à la moyenne du public de CAP (66 %).

Selon le rapport portant sur *"Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire"* , l'enseignement en SEGPA est caractérisé par ⁸ :

a. une pédagogie individualisée :

- .un effectif réduit (moyenne nationale en 2012/2013 : 13.6 élèves par classe)
- .une petite équipe de professeurs dont le temps de disponibilité est plus élevé que dans la voie ordinaire du collège.
- .*"une personnalisation de la réponse apportée à la situation de chaque élève"* : temps de concertation réguliers, individualisation

b. une pédagogie de remise en confiance par rapport à l'Ecole et favorisant la réhabilitation de l'image de soi :

- . un surinvestissement de la relation "maître-élève". *" Les élèves sollicitent continuellement l'enseignant... Cette relation très affective et spontanée, (..), témoigne d'une réelle mise en confiance. Chacun se sait reconnu et perçoit une attention bienveillante qui valorise son travail et ses efforts. "*
- .un microcosme (le groupe-classe) pour développer le vivre-ensemble entre pairs et des apprentissages conçus pour et en fonction des élèves.

c. une pédagogie de projet ,

- .fortement encouragée depuis la circulaire n° 2009-60 de 2009, pour que chaque apprenant puisse y conduire des *"apprentissages correspondant à ses besoins et formuler à l'intention du groupe sa contribution à une recherche partagée"* .
- .en revanche, *"trop souvent, on relève aussi des séances beaucoup plus frontales et directives, accompagnées de fiches ou d'exercices photocopiés identiques pour tous. "*

d. un parcours accompagné et progressif dès la classe de 4ème vers l'enseignement professionnel :

- . à travers des stages en entreprise et des temps en plateaux techniques conduits par des PLP de matières professionnelles (6 heures hebdomadaires en 4ème, 12 heures hebdomadaires en 3ème) .
- . une affectation prioritaire en CAP

Comme le souligne ce même rapport, *" (...) il appartient au LP ou au CFA de poursuivre cette démarche (...)"* .

⁸ à partir des pages 117 à 124 du rapport cité

3. Un rapport aux savoirs différencié

Pour conclure cette partie consacrée à la diversité des élèves en lycée professionnel , je fais référence aux propos du sociologue Aziz Jellab qui , non seulement constate cette origine sociale, mais met également en avant une spécificité liée au rapport au savoir , « *les élèves des LP sont majoritairement issus de milieu populaire, tout en entretenant des rapports différenciés aux savoirs* »⁹ (Page 151).

Il m'est paru alors indispensable de définir ce concept de rapport au savoir. En 1997, le pédagogue Jacky Beillerot, pour le Dictionnaire de l'éducation et de la formation, propose la définition suivante : (le rapport au savoir est un) " *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social", de se situer par rapport à ce qu'il apprend. Ce processus n'est pas fixe, il évolue tout au long de la vie.* "¹⁰

D. Les missions de l'enseignant et la diversité des élèves telles que définies par l'institution

Face à ces constats, il est alors pertinent de se situer du point de vue du professionnel en charge de ces publics , à savoir l'enseignant et de se pencher sur les préconisations institutionnelles. Le référentiel des compétences communes à tous les professeurs du BO du 25 juillet 2013 met en évidence les compétences suivantes :

* *"Connaître les élèves et les processus d'apprentissage, Prendre en compte la diversité des élèves, Accompagner les élèves dans leur parcours de formation, Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*

* *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves"*

Prendre en compte la diversité des élèves dans ses pratiques pédagogiques fait donc partie des missions de l'enseignant. Il devient par conséquent indispensable de définir ce qu'est la diversité des élèves.

⁹ JELLAB Aziz . *Sociologie du Lycée Professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* . Presses Universitaires du Mirail , 2008

¹⁰ Le collectif « Savoirs et rapport au savoir » – Jacky Beillerot (1939-2004). In: *Revue française de pédagogie*. Volume 149 N°1, 2004. pp. 143-145. url : [/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3188](http://web.revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3188) -Consulté le 29 mars 2015

Selon Alain BOISSINOT, Ancien recteur de l'Académie de Versailles , « (...)J'évoquerai donc la diversité telle qu'on la rencontre dans une classe ou éventuellement à l'intérieur d'un établissement. Bien entendu, même dans le cadre de la classe ou de l'établissement, la diversité peut recouvrir plusieurs aspects. Il peut s'agir des différences entre garçons et filles, des différences dans le niveau d'acquisition d'un certain nombre de pré-requis, ou des différences d'appétences culturelles, de centres d'intérêt, etc... La diversité revêt donc différentes formes, et pas seulement celle d'une inégalité de niveaux ou de performances, que l'on traduit immédiatement en termes de difficulté scolaire. (...)» ¹¹

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid46631/la-prise-en-charge-pedagogique-de-la-diversite-des-eleves.html>
page consultée le 13/04/2015

II. Analyse de la bibliographie de recherche

Pour moi , se pose alors le problème de l'hétérogénéité des élèves, induite par la diversité des différents publics et celui de la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées qui me permettent de gérer de manière efficiente mon public d'apprenants en classe de CAP, et ce dans le respect de mes missions d'enseignante. J'ai donc entrepris l'étude de travaux de différents chercheurs qui se sont penchés sur la question.

A. L'hétérogénéité des élèves

Avant toute étude bibliographique, il me semble au préalable pertinent de définir ce qu'est une population hétérogène. Selon le dictionnaire Larousse, une population hétérogène est une population : "*Qui manque d'unité, qui est composé d'éléments de nature différente*"¹² .

1. Point de vue de Marie-Claude Grandguillot

M-C Grandguillot , dans son ouvrage "*Enseigner en classe hétérogène*",¹³ développe les composantes de l'hétérogénéité dans les classes. Elle rappelle , en prenant appui sur l'expérience des pédagogies actives , que « *ce ne sont pas les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'école qui devrait s'adapter à eux* » . (Page 32)

Pour son analyse sociologique, elle traite de la diversité des élèves selon l' hétérogénéité:

- des niveaux : les capacités d'apprentissage sont différentes selon les individus. Dans une même classe, sont regroupés des élèves qui ont des niveaux hétérogènes par rapport aux pré-requis nécessaires pour suivre. Certains vont être rapides, pour d'autres plus de temps sera nécessaire. Dans une classe hétérogène , l'écart entre les élèves « *bons* » et les élèves « *en grande difficulté* » sera très important. Elle note également qu'un écart d'âge complique les relations au sein de la classe.

- des origines sociales et culturelles : M-C Grandguillot fait référence aux disparités des situations et origines socioprofessionnelles , familiales et culturelles . Cette diversité doit être appréhendée par l'enseignant comme une richesse et non pas un frein aux apprentissages.

- des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires : l'auteure constate que « *pour la majorité des élèves d'aujourd'hui, c'est surtout le refus qui se manifeste sous des apparences différentes* » (page 35) . De plus, elle met en avant des caractéristiques propres à l'adolescence : importance des préoccupations extra-scolaires au dépend de l'école ,de l'appartenance au groupe et du regard des pairs. Les enseignants sont alors confrontés ou

¹² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A8ne/39779> - page consultée le 13/04/2015

¹³ GRANDGUILLOT Marie-Claude . *Enseigner en classe hétérogène* . Pédagogie pour demain , Nouvelles Approches , Hachette, 1993

bien à l'inertie ou bien à l'opposition de la part de ces élèves. Cependant, M-C Grandguillot nuance en mettant en avant le cas de certains lycéens qui ont goût pour l'étude.

2. Point de vue d' Halina Przesmycki

Halina Przesmycki démontre , dans son ouvrage "Pédagogie différenciée"¹⁴ , que l'appartenance socio économique est un facteur d'hétérogénéité et fait référence aux travaux de Charlot « *l'école aux enchères* » et de Beaudelot-Establet « *l'école capitaliste* » (Page 72) . En effet, l'appartenance à telle Catégorie Socio Professionnelle (CSP) est une variable significative de la disparité des niveaux scolaires des enfants. De plus, l'origine socio-culturelle est , selon elle, un facteur également déterminant que ce soit à travers la maîtrise du langage – registres différents- ou à travers les valeurs à l'égard de l'Ecole.

L'auteure insiste également sur l'hétérogénéité des cadres psycho-familiaux. En effet, selon que l'enfant est éduqué dans un système d'organisation familial à cadre souple, rigide ou incohérent , son développement cognitif peut être différent. Elle prend appui sur les travaux de recherche de J. Lautrey (psychologue) – « *Classe sociale, milieu familial, intelligence* ». Il est arrivé à la conclusion suivante « *le cadre souple est le plus favorable au développement cognitif, le pire étant l'incohérent* ».

Puis elle met en évidence le rôle significatif des stratégies familiales. En effet, l'hétérogénéité des représentations mentales au sein de la famille face au chômage, à l'école, « *ont une grande puissance sur le psychisme des élèves adolescents* ».

La diversité des cadres scolaires (effet établissement, cadre de formation utilisé par l'enseignant, effet Pygmalion) sont aussi source d'hétérogénéité.

L'hétérogénéité des élèves s'explique également par la diversité des processus d'apprentissage. Pour mieux comprendre comment s'effectue la construction des apprentissages, il est nécessaire d'en étudier les différents paramètres qui rentrent en compte.

H. Przesmycki insiste tout d'abord sur la motivation qui est différente selon les élèves. Après en avoir rappelé le rôle, elle rapproche motivation et sens de l'apprentissage , en dissociant sens à long terme et sens à moyen–court terme. En effet, certains élèves se projettent dans leur situation future d'adulte, d'autres non. La motivation est également fonction des intérêts des élèves qui varient selon l'âge, le type de besoin qu'ils éprouvent à effectuer l'apprentissage –motivation hédoniste, oblativ ou d'auto-expression - et bien sur l'existence ou non de plaisir à apprendre.

Pour expliquer la diversité des processus d'apprentissage, elle prend appui sur les travaux de Piaget concernant les stades de développement opératoire et met en avant le stade

¹⁴ PRZESMYCKI Halina . *Pédagogie différenciée* . Pédagogies pour demain , Nouvelles approches , Hachette Education, 1991

concret, le stade formel de la pensée hypothético-déductive et le stade intermédiaire. Elle insiste sur le fait que la prise en compte de la théorie constructiviste permet de guider l'élève et écarte tout jugement de valeur sur les capacités des élèves. Pour l'auteur de « la pédagogie différenciée » la connaissance de la diversité des images mentales permet également de mieux comprendre les différentes stratégies des élèves en terme d'appropriation des connaissances. Elle fait aussi référence aux travaux de A. de la Ganderie et sur leur application positive en terme de résultats dans différents établissements scolaires. Elle montre l'importance de l'identification et de la prise en compte du type de « profil » (auditif, visuel, kinesthétique) à la fois de et par l'élève et de et par l'enseignant afin d'optimiser le rapport au savoir de l'élève.

Elle rapproche également diversité des élèves et diversité des modes de pensée et stratégies d'appropriation. En effet, « *il est intéressant aussi de s'interroger sur les manières de procéder pour acquérir un savoir, elles sont très différentes d'un élève à l'autre* » – B-M Barth « *L'apprentissage de l'abstraction.* » (Page 93) . H. Przesmycki fait référence à P Meirieu - "*Apprendre ... oui mais comment* " en rappelant que « *ces opérations mentales sont utilisées dans tout acte intellectuel* ». Elle décline donc les différents modes de pensée qui sont particuliers à chaque individu : la pensée inductive, la pensée déductive, créatrice, dialectique, convergente, analogique. Il en est de même pour les stratégies d'appropriation d'un contenu qu'elle classe selon la typologie suivante : stratégie globale synthétique, stratégie analytique.

Pour elle, les modes de communication et d'expression différents sont des variables qui doivent être aussi prises en compte. En effet, certains élèves sont plus à l'aise à l'écrit alors que d'autres le sont à l'oral, « *certains préfèrent travailler seuls, d'autres en groupes* » (page 95). Certains élèves ont besoin d'un degré de guidage élevé, d'autres non. Enfin, elle rappelle que la diversité des élèves dépend aussi de l'hétérogénéité des prérequis. « *car la façon d'apprendre des élèves varie aussi en fonction de ce qu'ils savent déjà* ». (Page 96) et insiste à nouveau sur le rôle prépondérant de l'évaluation.

3.Point de vue d' Aziz Jellab pour les élèves de lycée professionnel

Dans son ouvrage " *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* " , Aziz Jellab expose son point de vue concernant l'hétérogénéité des élèves. Pour lui, celle-ci est :

a. liée au rapport au savoir

Pour Aziz Jellab, l'homogénéité apparente des conditions sociales des élèves ne se traduit pas scolairement par une « homogénéité » de niveau ; « *Dit autrement, en LP, on peut*

dégager différentes formes de rapport aux savoirs chez un public présentant une ressemblance sociologique. » (Page 167)

Il identifie 4 types de rapports aux savoirs, les trois premiers montrant une difficulté à donner un sens global aux différents savoirs.

. Un rapport pratique aux savoirs qui va de pair avec la capacité à agir sur la réalité (Page 167). L'opposition cours théoriques/cours pratiques est plus ou moins importante selon que l'élève se projette ou non en futur professionnel, qu'il soit actif ou attentiste par rapport à sa formation, qu'il aime ou pas l'enseignement pratique. Cette opposition peut être également fonction d'éventuelles difficultés cognitives ou de sens aux enseignements généraux. Ce rapport pratique est très répandu chez les élèves de CAP.

. Un rapport réflexif aux savoirs que l'on retrouve chez les élèves qui manifestent un intérêt sur les savoirs généraux voire quelques matières et qui peuvent éprouver des difficultés dans les matières professionnelles. Pour A.Jellab, certains élèves ont intégré le rôle de ces savoirs pour le développement de leurs capacités d'analyse, de réflexion qu'ils peuvent ensuite mobiliser dans leurs pratiques professionnelles. D'autres qui se projettent vers une poursuite d'études en ont saisi les enjeux. Enfin, pour la majorité d'entre eux, c'est surtout la réussite qui est source de motivation. En effet, les savoirs vus au collège sont dans un premier temps révisés. Cette pratique donne la possibilité à des élèves auparavant en échec de les retravailler.... Comme « une seconde chance ». (Page 168)

. Un rapport désimpliqué aux savoirs qui se traduit par une rupture cognitive avec les savoirs, voire une absence d'implication dans la formation et une attitude conflictuelles avec ses pairs ou les enseignants. Ce type de rapport se retrouve chez des élèves qui ont construit un projet professionnel au collège et ont dû l'abandonner par « manque de places ». (page 169)

. Un rapport intégratif-évolutif aux savoirs présent, selon l'auteur, chez une minorité d'élèves, avec une prédominance des filières utilisant régulièrement la forme scripturale ou dans l'hôtellerie restauration, là où les apprentissages dans les conditions effectives du métier via les restaurants d'application. Pour l'élève les apprentissages généraux et professionnels sont complémentaires. (Page 170)

b. liée à l'environnement

A.Jellab observe également une hétérogénéité quant au contexte (environnement) ayant un impact sur le sens donné aux savoirs et identifie trois axes :

. Axe famille/sujet : le rôle primordial de l'expérience sociofamiliale et scolaire antérieure. Pour de nombreuses familles l'espoir dans le système scolaire est important. « la scolarité en LP est souvent vécue sur le mode d'une rupture et d'un nouveau départ ». Les élèves

grandissent au LP, se projettent dans la vie active et sont reconnus comme de « futurs adultes » à la maison. (Page 173)

. Axe élève/camarade : Beaucoup d'élèves insistent sur le rôle de leurs pairs , car ils peuvent apprendre en observant les camarades faire, parce qu'ils peuvent se comparer et interagir entre eux. Pour certains élèves, confrontés au niveau hétérogène des leurs pairs, peuvent au contraire se sentir « déclassés », ou en échec. (Page 175)

. Axe élève/enseignant : Les interactions avec l'enseignant accentuées en LP, peuvent jouer sur la motivation et la réussite des élèves. Les perceptions des élèves différent selon les filières, l'attitude de l'enseignant et la forme d'enseignement et le genre des élèves. (page 178)

c. liée au genre

L'auteur met en évidence les rapports variés aux enseignants et aux savoirs selon le genre. Pour les filles, la capacité de l'enseignant à faciliter l'appropriation et la compréhension des apprentissages est primordiale. Elles souscrivent plus facilement à la notion de réussite et se mobilisent sur les savoirs. Elles manifestent plus souvent le désir de poursuite d'études.

Quant aux garçons, ils s'attachent plus à la personnalité de l'enseignant, à la qualité de la relation plutôt qu'aux savoirs. Ils manifestent plutôt un rapport pratique aux savoirs et apprécient les activités professionnelles (Page 183).

Tout cela nous oblige à nous intéresser non seulement aux pratiques pédagogies pour répondre à l'hétérogénéité mais aussi à nous pencher sur les spécificités liées à l'enseignement en lycée professionnel

B- La pédagogie différenciée : une pédagogie en réponse aux inégalités scolaires

1. Les différentes pratiques pédagogiques liées à l'hétérogénéité des élèves

De la nécessité d'une définition des pratiques pédagogiques

C'est donc dans ce cadre que je me suis penchée sur les pratiques pédagogiques des enseignants au sens défini par Bru, c'est-à-dire comme consistant à "*mettre en place un*

certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés".¹⁵

a. La nécessité de la pédagogie différenciée pour Marie-Claude Grandguillot

Nonobstant le débat sur les difficultés à enseigner face à la diversité des élèves, l'auteure, à travers cet ouvrage, développe son point de vue en démystifiant l'hétérogénéité des publics et en insistant sur la nécessité pour les enseignants d'assimiler cette diversité et d'adapter pratiques pédagogiques -voire en adopter de nouvelles - pour s'adapter et « *retrouver le gout et le plaisir d'enseigner, surtout dans une classe hétérogène* . » (Page 11). Pour ce faire, elle propose des pistes que l'enseignant peut s'approprier.

Pour elle, cette hétérogénéité est une « *ressource pédagogique et éducative* » et elle prend appui sur son expérience et ses observations d'équipes motivées. Cela passe en adaptant les variables structures (hétérogénéité des classes au sein d'un établissement) et les méthodes (pédagogie prenant en compte les composantes individuelles des apprentissages).

L'auteure propose dans une seconde partie, des conduites et stratégies compatibles avec cette hétérogénéité et réaffirme la finalité des enseignements. Elle suggère de développer la motivation via des mises en situations réelles, en alternant travail individuel et travail de groupe et de provoquer les apprentissages en impliquant les élèves, en revoyant le statut de l'erreur.

Elle suggère également de « *penser autrement pour agir* ». Elle propose à l'enseignant de modifier sa conception de l'enseignement et de l'évaluation. Enfin, elle préconise pour entretenir la motivation à enseigner, de revoir la conception du temps en programmant différemment, en gérant la répartition du travail en classe et le travail personnel demandé les élèves , en travaillant en équipe et en utilisant les ressources de l'établissement.

b. La nécessaire pratique différenciée pour Halina Przesmycki

Dans une première partie de son ouvrage, la pédagogue rappelle ce qu'est la pédagogie différenciée, en précise les bases historiques et institutionnelles en mettant en évidence son évolution progressive ainsi que la finalité – lutter contre l'échec scolaire- et les objectifs : améliorer la motivation à travers la relation enseignés/enseignants, enrichir l'interaction sociale entre pairs et développer l'autonomie. Elle la définit comme : « *une pédagogie des processus* » grâce à laquelle les élèves vont s'approprier les différents apprentissages. Elle

¹⁵ Bru, M. (2006). Les méthodes en pédagogie. Que sais-je. Paris: Presses Universitaires de France - Citation consultable In [en ligne] - <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/178> - Consultée le 22 avril 2015

précise que la pédagogie différenciée « *met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés* ».

Halina Przesmycki présente trois dispositifs de différenciation dans lesquels les élèves travaillent en groupes . L'enseignant choisit l'un ou l'autre des dispositifs selon qu'il souhaite agir sur les processus d'apprentissage, sur les contenus ou sur les structures. L'auteure fixe ensuite les conditions de mise en œuvre et la méthodologie d'ensemble d'une séquence de pédagogie différenciée en mettant en évidence le rôle déterminant en amont de l'évaluation diagnostique.

Dans une seconde partie, H. Przesmycki développe une méthode pratique pour établir ce diagnostic initial et insiste sur le rôle de l'évaluation formative dans le cadre de la pédagogie différenciée.

Pour monter une stratégie d'apprentissage adaptée à la diversité des élèves , non seulement l'évaluation des pré-requis de chaque élève via le diagnostic initial est indispensable puisqu'il permet à l'enseignant d'identifier le niveau initial et la progression de l'élève, mais il doit également prendre en compte l'hétérogénéité du cadre de vie ainsi que la diversité des processus d'apprentissage.

Les quatrième et cinquième parties de l'ouvrage porte sur la mise en œuvre pratique de séquence de pédagogie différenciée et sont donc des outils pour l'enseignant.

En conclusion, H. Przesmycki insiste sur les exigences requises pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée mais met en évidence les effets positifs sur les élèves. Pour elle, l'hétérogénéité doit être envisagée « *comme une richesse* ».(Page 157).

2 . Les pratiques pédagogiques spécifiques au lycée professionnel pour Aziz Jellab

Les enseignants de LP sont confrontés à la diversité des élèves de différentes manières. Outre le rapport différencié aux savoirs, l'humeur cyclothymique, le problème de la mise au travail des élèves est devenu un problème professionnel . De plus, l'hétérogénéité recouvre également des modes de vie différents. En effet, des élèves sont déjà mères et par conséquent ont une vie d'adulte à l'extérieur du Lycée professionnel.

a. Une posture de proximité / distanciée

Pour maîtriser cette hétérogénéité, les PLP ont des pratiques pédagogiques visant à créer une proximité avec les élèves en s'appuyant sur le vécu des élèves et le lien avec le cours ce qui permet de capter leur attention. Néanmoins, d'autres privilégient une attitude distanciée avec les élèves « pour se protéger » : vouvoiement, évacuation de toute question qui s'éloigne du cours, recours récurrent à d'autres acteurs pour traiter les problèmes qui ne

regardent pas l'enseignant . L'auteur constate que parfois cette mise à distance peut prendre la forme d'un mépris.

b. Une attention particulière aux savoir-être : (re)donner confiance aux élèves

Concernant les élèves pour qui le « LP » est une école de la seconde chance, les pratiques enseignantes mettent l'accent sur l'écoute et la réassurance, la disponibilité et le raccrochage au travail scolaire. L'accompagnement des élèves se fait sous forme d'encouragements et de valorisation de leur « *savoir-faire* ».

Avec les élèves de Bac Pro , ils retravaillent sur les motivations, l'estime de soi.

Avec les élèves de CAP, la stratégie est différente : par ce qu'issus majoritairement de l'enseignement adapté ou spécialisé, ils éprouvent des difficultés intellectuelles, cognitives, les PLP travaillent sur l'adaptation sociale de ces élèves du fait de leur fragilité.

Les enseignants travaillent également sur les savoir-être comme « *manière de faire l'éducation* » pour préparer les élèves à la vie professionnelle (Page 223) .

c. Le développement de l'intérêt de l'élève face aux apprentissages

Ils se mobilisent également sur les savoirs en ayant recours à des productions attractives pour « *faire aimer* ». (Page 227) Ils créent des supports « *concrets* » , « *visuels* » « *tactiles* » pour optimiser l'appropriation des notions théoriques.

Les enseignants des matières générales insistent sur « *l'utilité* » des savoirs pour soutenir l'attention des élèves – dire à quoi cela sert et choisissent des thèmes qui suscite leur intérêt. Tandis que les enseignants de professionnel surinvestissent les contenus professionnels inédits pour en faire l'atout majeur de l'enseignement. Ils recréent des conditions pédagogiques proches des activités en entreprise. Ils repartent sur des points vus en entreprise pour pouvoir faire travailler des notions théoriques. Ils ont recours à la visualisation des contenus sur fond d'analogie.

Les PLP valorisent la réussite , les élèves ont le droit à l'erreur et ils mettent en place des activités visant à les rendre capables de réussir, souvent à l'oral car l'écrit peut bloquer certains élèves. (Page 230)

d. Mise en pratique de stratégies pédagogiques variées

Les enseignants font varier leurs pratiques pédagogiques entre enseignement académique, travail en groupe, individualisation et évaluation. Ils allient apprentissages sérieux et ludiques. Ils cherchent des contenus et imaginent des exercices pour rendre le cours intéressant et par conséquent innovant. Le recours à des projets extra scolaires est également fréquent. Outre l'effet attractif, il permet également l'appropriation de notions de cours.

En classe, les enseignants s'appuient souvent sur l'image à l'aide du vidéoprojecteur , sur la recherche et la lecture de documents.

En atelier, l'enseignement est interactif, plus concret et cela, en raison de l'effectif réduit.

La mise en activité s'effectue en groupes et l'enseignant laisse une marge d'autonomie. Il alterne activités accessibles et activités plus exigeantes.

La transversalité des savoirs est également travaillée . Les pratiques pédagogiques prennent souvent la forme d'une co-construction de situations problèmes auxquelles enseignants et élèves essaient de trouver collectivement des solutions. Cette démarche est proche de la pratique en entreprise.

L'évaluation permet de valoriser l'élève, de lui faire prendre conscience de sa progression.

L'hétérogénéité des élèves et le nombre élevé d'élèves rencontrant des problèmes conduit les enseignants à varier les supports pour éviter que certains s'ennuient ou aient une attitude conflictuelle. Ils ont souvent recours à l'utilisation des TICE et placent les élèves en binômes . Ils alternent travail en groupe classe et travail en groupe de 3 à 4 élèves pour créer un esprit d'entraînement. Ils assurent un suivi collectif et individuel des élèves.

En règle générale, les PLP articulent socialisation des élèves et apprentissages. Nous pouvons déduire qu'ils pratiquent une différenciation pédagogique face à la diversité des élèves.

Aziz Jellab conclue en expliquant que « *les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites .* » (Page 292)

2^{ème} partie : INTRODUCTION DE LA PROBLEMATIQUE

En introduction de son ouvrage, Aziz Jellab dénonce une certaine perception du lycée professionnel :

« *C'est un lieu commun de dire qu'il accueille surtout des élèves en échec scolaire, issus pour la plupart du milieu populaire.* » Il pointe du doigt le peu d'intérêt des chercheurs en sciences sociales pour le Lycée Professionnel . Pourtant, note-t-il , l'enseignement en LP concerne 700.000 élèves et constitue une « *deuxième chance* » pour un public qui a connu l'échec scolaire et est l'ordre qui est la plus « *ouverte* » sur le marché du travail.

Face à ce constat , j'ai cherché à en identifier la raison et surtout comprendre s'il existait des particularités propres au métier de PLP .

Partant de ma question de départ , " Comment conduire l'ensemble de mes élèves à la réussite de l'examen en tenant compte de leurs particularités ? " , additionnée de mon problème professionnel qui est , je le rappelle, la mise en place de pratiques pédagogiques me permettant de concilier les besoins d' un groupe-classe mais aussi ceux de chaque apprenant qui le compose, j'ai donc choisi comme contexte d'étude les classes de CAP car c'est auprès de ces élèves que je perçois depuis onze ans la plus grande hétérogénéité que ce soit en termes de:

- mixité des parcours de formation : dans mes cours, j'interviens simultanément auprès d'élèves "classiques" (CAP en deux ans) et auprès d'élèves bénéficiant de Parcours Individuels de formation (CAP en un an / CAP en trois ans) ,
- de niveau scolaire
- de difficultés scolaires : cognitives ou comportementales

De plus, dans certains établissements, il existe des classes de CAP spécifiques pour les élèves issus de SEGPA. En effet, certains d'entre eux peuvent rencontrer des problèmes d'apprentissage , liés à la rapidité ou au raisonnement, d'autres des problèmes de comportement tels que le manque d'autonomie ou le rapport à l'autorité. Mais de telles classes spécifiques sont relativement rares et l'enseignant s'adresse la plupart du temps à des classes mixtes.

Le cadre théorique étudié m' a tout d'abord permis à travers une analyse quantitative de données institutionnelles d'identifier les particularités propres au public suivant l'enseignement professionnel et donc de conclure à l'existence d'une population spécifique et

diverse particulièrement en CAP. A travers une étude bibliographique, je me suis ensuite penchée sur le thème de l'hétérogénéité afin de mettre en évidence les caractéristiques de ce concept, pour ensuite étudier des propositions pédagogiques de chercheurs liées à la pédagogie différenciée et enfin analyser les observations d'Aziz Jellab de pratiques enseignantes en lycée professionnel.

Cette étude du cadre théorique a confirmé les perceptions que j'avais construites suite à mes observations pragmatiques . Elle m'a également apporté de nouvelles connaissances liées à mon thème d'étude. De plus, Aziz Jellab m'a convaincue lorsqu'il conclue à la fin de son ouvrage à propos des pratiques enseignantes : « *Les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites.* »

Afin de faire évoluer mon analyse réflexive, l'exploration et la mise en perspective des pratiques de mes collègues en réponse à la diversité du public rencontré se révèlent nécessaires . En effet, arrivée à ce stade de l'étude, j'aboutis aux questions suivantes :

Sur le terrain, comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques à rapport aux différences d'apprentissage des élèves ? Les classes de CAP sont-elles véritablement perçues par les enseignants comme hétérogènes ? Si oui, quelle est la nature de cette hétérogénéité perçue ?

Que font les enseignants lorsqu'ils disent qu'ils font de la pédagogie différenciée ? N'adopteraient-ils plutôt une attitude différenciée ?

Leur enseignement diffère-t-il selon des groupes de niveaux auxquels ils s'adressent successivement ou bien tend-il vers une individualisation du parcours ? Existe-t-il des postures ou approches communes à tous les enseignants de CAP ou plutôt une diversité de pratiques pédagogiques ?

L'ensemble de ce questionnement m'amène donc à poser ma problématique de recherche afin de clarifier ma question de départ.

Comment les enseignants gèrent-ils l'hétérogénéité de leurs élèves de CAP à travers leurs pratiques pédagogiques ?

Pour me permettre de répondre à cette problématique et de délimiter le champ d'analyse, je pose donc les hypothèses suivantes qu'il s'agit ensuite d'explorer .

Hypothèse 1 : Sans doute, au regard des conclusions d'Aziz. Jellab et face à la diversité perçue du public de CAP, les pratiques enseignantes sont hétérogènes selon le domaine d'enseignement et le nombre d'années d'expérience.

Hypothèse 2 : L'intégration des élèves de SEGPA et la sensibilité plus ou moins forte à l'origine des élèves conduit les enseignants à accentuer leurs pratiques en CAP autour de la pédagogie différenciée, voire qui tendrait vers une individualisation.

Les variables étudiées sont donc la perception de l'hétérogénéité des publics apprenants et la diversité des pratiques enseignantes.

Le type de recherche entrepris est une recherche empirique qualitative car on suppose que la diversité des publics de CAP a un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants en charge de ces classes et que certains effets combinés entre eux ont des effets particuliers.

L'objectif général de ce travail de recherche est de trouver des pistes de pratiques pédagogiques à mettre en place en classe de CAP qui prennent en compte la diversité des élèves .

Afin de répondre à cette problématique et au regard du cadre théorique, j'ai par conséquent effectué un recueil de données . Les résultats de cette étude sont ensuite analysés, puis confrontés au cadre théorique pour enfin répondre à la problématique, aux différentes hypothèses émises.

3^{ème} partie : L' ETUDE EXPLORATOIRE

Le recueil de données - Les résultats

Pour répondre à mes différentes hypothèses , il m'a paru nécessaire de recueillir des données auprès d'enseignants en classes de CAP dans un Lycée Professionnel.

Le premier travail consiste en un questionnaire administré auprès de l'ensemble de ces enseignants. La seconde investigation est menée a posteriori à travers trois entretiens semi-directifs auprès de deux enseignants en matières professionnelles et un enseignant en matière générale.

I. L'enquête par questionnaire

Objectifs :

- ==> Identifier le type d'hétérogénéité du public élève de CAP perçue par les enseignants
- ==> Confronter les différents points de vue des enseignants face à la perception de cette hétérogénéité
- ==> Recenser différentes pistes pédagogiques
- ==> Constituer un panel de participants volontaires qui accepteraient de continuer à collaborer dans l'avancement de cette étude

A. La méthode

1. Les participants

J'ai recensé vingt neuf collègues intervenant cette année en classes de CAP. Ils ont tous reçu un exemplaire du questionnaire à compléter. Cet échantillon me semblait représentatif en terme de diversité quant au nombre d'années d'expérience en CAP , à la répartition matières professionnelles/ matières générales et à la représentation des filières .

2. Les Matériels

Pour mener à bien cette étude, les matériels utilisés sont les suivants :

- .une photocopieuse - imprimante pour éditer le questionnaire,
- .un logiciel de traitement de texte,
- .un tableur pour le dépouillement.

3. Les Outils

L'outil principal de cette enquête est un questionnaire , établi au préalable sur traitement de texte. Il correspond à la taille de l'échantillon (30 personnes) . En effet, interviewer 30 personnes sous la forme d'entretiens n'était pas nécessaire pour cette première étape. Cet outil permet d'obtenir des résultats fiables en terme de faits objectifs et de mesure d'opinions. De plus, il permet au participant de prendre le temps de la réflexion pour répondre de manière pertinente aux questions complexes. Les questions ouvertes, ainsi que le caractère anonyme de cet outil lui apportent enfin une liberté quant à la nature de ses réponses. Néanmoins, toute personne qui souhaite continuer à collaborer à cette étude peut le mentionner en y indiquant son nom.

Le questionnaire établi comprend trois parties :

1ère Partie : une introduction qui présente l'objet et le cadre de l'étude, ainsi que des remerciements

2ème Partie : le corps du questionnaire, selon la méthode de l'entonnoir, alternant questions fermées et ouvertes , classements et échelles d'opinion.

3ème Partie : Profil du participant , commentaires éventuels sur le questionnaire et remerciements

La présentation du questionnaire est aérée pour le confort du participant.

Un exemplaire du questionnaire est joint en **Annexe N° 1**

4. La procédure

Le recueil de données , sous forme de questionnaire écrit, a été administré en autonomie. Un exemplaire a été déposé dans le casier des enseignants concernés. Certains d'entre eux sont venus me demander des précisions complémentaires concernant des questions qui leur semblaient "difficiles". J'ai donc reformulé oralement les consignes lorsque cela était nécessaire.

Pour élaborer le corps du questionnaire, j'ai pris en compte les résultats de différents travaux sociologiques traitant de l'hétérogénéité des élèves des chercheurs MC Grandguillot et Aziz Jellab .

Typologie de MC Grandguillot	Typologie d' Aziz Jellab
hétérogénéité des niveaux	Un rapport pratique aux savoirs
hétérogénéité des origines sociales et culturelles	un rapport réflexif aux savoirs
hétérogénéité des comportements vis-à-vis	un rapport désimpliqué aux savoirs

des apprentissages scolaires

Le corps du questionnaire comprend 10 parties, numérotées de A à I . Les questions sont au nombre de 30.

a. Hétérogénéité selon le genre

L'objectif de cette partie est d'identifier si l'hétérogénéité du genre (classes mixtes ou non) a une incidence sur les pratiques didactiques (élaboration des cours) et pédagogiques des participants au sondage.

*****Consignes :

Vous enseignez dans des classes de CAP (Cochez la ou les cases correspondantes)

à forte majorité
de filles

à forte majorité
de garçons

mixtes

A1 - Vous enseignez en classe plutôt homogène quant au genre (forte majorité de filles **OU** forte majorité de garçons)

→A11 - Cette homogénéité induit-elle une (des) particularité(s) dans l'élaboration de vos séances?

oui

non

→A12- Cette homogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ?

oui

non

A2 - Vous enseignez en classe mixte

→A21- Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) dans l'élaboration de vos séances ?

oui

non

→A22- Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ?

oui

non

Commentaire éventuel :

b. Hétérogénéité selon l'origine sociale

L'objectif de cette partie est d'identifier si les enseignants perçoivent cette forme hétérogénéité telle que caractérisée par M-C Granguillot ou plutôt une apparente homogénéité des origines sociales des élèves de LP constatée par A.Jellab . Qu'en est-il spécifiquement en CAP où un nombre important d'élèves rencontre des difficultés cognitives ?

*****Consignes :

B1- Selon le chercheur **Aziz Jellab** ** « L'origine sociale des élèves de CAP semble homogène ».

→En cas de désaccord, reformulez cette affirmation :

c. Hétérogénéité selon l'origine scolaire

Cette partie permet de cerner les "histoires" scolaires des élèves. Ont-ils tous suivi la même forme d'enseignement ? Il semble en effet intéressant de savoir comment les enseignants s'adaptent (si hétérogénéité il y a) par rapport aux rythmes, stratégies d'apprentissages et pratiques pédagogiques de leurs prédécesseurs.

*****Consignes :

C1- Rencontrez-vous une forte hétérogénéité des élèves selon l'origine scolaire ?

Si oui, merci de répondre à la **question suivante** – **Si non**, merci de passer à la **question C2** (page suivante)

→C11 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) dans l'élaboration de vos séances ? oui non

→C12 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ? oui non

Commentaire éventuel :

C2 -Classez l'origine scolaire de vos élèves par ordre d'importance ;
(1 = très nombreux/ 4 = très rare ou jamais)

→ Les élèves proviennent du lycée :

3^{ème} Découverte Professionnelle (DP 6h) Lycée Professionnel/Général (passerelle)

→ Les élèves proviennent du collège :

3^{ème} Générale 3^{ème} spécialisée (SEGPA , ULIS...)

⇒ Si vous ne savez pas, cochez ici

Précision complémentaire : La 3^{ème} Découverte Professionnelle 6H permet à des élèves ayant rencontré dans leur scolarité au collège des difficultés comportementales et/ou cognitives de bénéficier de dispositifs spécifiques à la préparation à l'enseignement professionnel. Ils suivent les enseignements de 3^{ème} en Lycée Professionnel.

d. Hétérogénéité selon le niveau et Hétérogénéité selon le comportement (savoir-être)

L'étude porte ici sur le niveau et le comportement des élèves et sur leur évolution chronologique entre le début et la fin de la formation. Du fait des pratiques pédagogiques spécifiques à l'enseignement professionnel, on peut penser que le niveau et le savoir-être s'homogénéisent avec le temps. L'hétérogénéité est donc étudiée sur les deux périodes clés

de la scolarité : la classe de seconde et la classe de Terminale. Le participant est donc invité à la mesurer à partir d'une échelle de grandeur dont les limites sont proposées.

*****Consignes :

D1- Le niveau de vos élèves vous semble-t-il hétérogène ?

D2 –Notez selon une échelle de 1 (très hétérogène) à 9 (très homogène) l'hétérogénéité du niveau des élèves

Si vous intervenez en 1^{ère} ET 2^{ème} année, remplir les 3 cases.

Si vous intervenez en 1^{ère} OU en 2^{ème} année, remplir les 2 cases correspondantes

<i>Hétérogénéité selon</i>	A l' entrée de la 1^{ère} année de CAP	A la fin de la 1^{ère} année de CAP OU au début de la 2^{ème} année	A la fin de la 2^{ème} année de CAP
Le niveau			

Commentaire éventuel :

E1 -Le comportement des élèves vous semble-t-il hétérogène ?

E2 - Notez selon une échelle de 1 (très hétérogène) à 9 (très homogène) l'hétérogénéité du comportement des élèves

<i>Hétérogénéité selon</i>	A l' entrée de la 1^{ère} année de CAP	A la fin de la 1^{ère} année de CAP OU au début de la 2^{ème} année	A la fin de la 2^{ème} année de CAP
Le comportement			

Commentaire éventuel :

e. Hétérogénéité selon le rapport au savoir

J'ai repris ici trois items issus de la typologie du chercheur Aziz Jellab qui me semblaient adaptés aux élèves de CAP . Je les ai reformulés et explicités afin d'aider le participant à répondre à la grille de mesure.

F1 - Le rapport au savoir de vos élèves est un rapport pratique : *Apprendre est synonyme de savoir-faire. Il leur est difficile de donner du sens aux savoirs théoriques et ils surestiment la répétition et le mimétisme.*

F2 - Le rapport au savoir de vos élèves est un rapport réflexif : *Ils valorisent la réflexion devant des situations pratiques afin de s'en approprier les enjeux. Ils comprennent le sens (utilité) du savoir.*

F3 - Le rapport au savoir de vos élèves est **un rapport désimpliqué** : *Il leur est difficile de se poser comme sujets de savoir et comme acteurs exerçant une emprise sur leur scolarité*

Il s'agit ici d'identifier le pourcentage représentatif de chaque profil d'élève par rapport à ses pairs mais aussi de voir si l'on peut faire émerger une évolution de la forme du rapport au savoir sur les deux ans de formation.

C'est la partie du questionnaire qui est la plus complexe à compléter par le participant.

****Consignes :

➔ **Après avoir pris connaissance de la typologie ci-dessus, indiquez dans le tableau le pourcentage approximatif d'élèves par rapport à l'effectif total .**

Remarque : le **total d'une colonne peut être supérieur à 100 %** car pour certains élèves , le type de rapport au savoir peut-être comptabilisé dans deux catégories.

<i>Hétérogénéité selon le rapport au savoir</i>	A l' entrée de la 1^{ère} année de CAP	A la fin de la 1^{ère} année de CAP OU au début de la 2^{ème} année	A la fin de la 2^{ème} année de CAP
F1 - Rapport pratique (% / effectif total)			
F2 - Rapport réflexif (% / effectif total)			
F3 - Rapport désimpliqué (% / effectif total)			

f. Hétérogénéité et difficultés des élèves

Cette partie permet d'identifier les raisons des difficultés des élèves de CAP. Le participant est guidé puisque je propose d'analyser deux aspects : difficultés cognitives et difficultés de comportement. Dans un premier temps, il s'agit de mesurer par une échelle d'opinion la pertinence de ces deux aspects pour pouvoir ensuite les comparer. Dans un second temps, il est demandé par le biais de deux questions ouvertes les solutions adoptées pour pallier ses difficultés. Mon second objectif est d'identifier des pistes de remédiation possibles pour ensuite pouvoir les développer lors d'entretiens individuels.

*****Consignes :

Comment expliquez -vous les difficultés de vos élèves ?

G1 - C'est une affaire de difficultés cognitives : *difficultés*

- *de type opérations mentales complexes (classer, calcul mental, transférer, ...),*
- *de mémorisation,*
- *de dextérité, gestion de l'espace,*
- *dyslexie,*
- *handicap,...*

Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Plutôt pas d'accord	<input type="radio"/>	Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="radio"/>	Plutôt d'accord	<input type="radio"/>	Tout à Fait d'accord	<input type="radio"/>
----------------------	-----------------------	---------------------	-----------------------	--------------------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------

→ Comment y remédiez-vous dans une classe hétérogène ?

G2- C'est une affaire de comportements (individuel, en groupe, entre les élèves, entre l'élève et l'enseignant)

Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Plutôt pas d'accord	<input type="radio"/>	Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="radio"/>	Plutôt d'accord	<input type="radio"/>	Tout à Fait d'accord	<input type="radio"/>
----------------------	-----------------------	---------------------	-----------------------	--------------------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------

→ Comment y remédiez-vous dans une classe hétérogène ?

g. Hétérogénéité et réussite des élèves

Il est certes important de travailler sur les difficultés rencontrées en Lycée Professionnel mais aussi de cerner les points positifs qui conduisent les élèves à y réussir. J'ai donc repris une typologie proposée par Aziz Jellab , chaque item représente les composantes du triangle pédagogique :

Item - typologie A. Jellab	Sommet du triangle pédagogique
C'est une affaire de déclic	Apprenant
C'est une affaire de savoirs	Savoir
C'est une affaire de maturation	Effet Maître, Effet Etablissement

Chaque item est évalué par le biais d'une échelle d'opinion. Il est ensuite classé par ordre d'importance par le participant.

*****Consignes :

Comment expliquez-vous la réussite de vos élèves ? *** (d'après la typologie d'Aziz Jellab)*

H1- C'est une affaire de déclic (transition vers l'âge adulte à mesure que l'on s'approche de l'entrée dans la vie active)

<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à Fait d'accord
---	--	--	--	---

H2 -C'est une affaire de savoirs (dont la maîtrise permet à des élèves qui ont échoué au collège de réussir)

<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à Fait d'accord
---	--	--	--	---

H3- C'est une affaire d'effet de maturation (que le LP est censé favoriser via des pratiques pédagogiques spécifiques)

<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à Fait d'accord
---	--	--	--	---

H4 -Classez par ordre d'importance ces trois critères qui entrent en compte dans la réussite des élèves de CAP

<input type="checkbox"/> déclic	<input type="checkbox"/> savoirs	<input type="checkbox"/> maturation	(1= très important/ 3 peu important)
---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

h. Prise de recul sur la pratique enseignante

Mon objectif est ici d'amener le participant à prendre du recul par rapport à sa pratique et d'éventuellement d'en cerner les particularités face un public d'élèves de CAP. J'ai donc repris une conclusion d'Aziz Jellab et ai voulu vérifier si cette hypothèse s'avérait pertinente. Cette phrase peut choquer puisque ce chercheur compare l'enseignement en lycée professionnel à un bricolage . J'ai ainsi confronté les répondants à cette représentation pour les faire réagir et les inciter à prendre du recul par rapport à leurs pratiques.

*****Consignes :

- I – Dans son ouvrage « Sociologie du lycée professionnel »** , Aziz Jellab déclare :

« Les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites. »

I1 –Etes-vous d'accord avec cette affirmation ?

<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
------------------------------	------------------------------

I2 – Avez-vous des exemples ?

B. Les résultats

J'ai obtenu 18 réponses dont un questionnaire très partiellement rempli.

Le dépouillement du questionnaire a été effectué à l'aide du tableur Excel, pour les questions fermées, portant sur les échelles d'opinion ou sur les classements. J'ai tout d'abord établi une grille reprenant la codification de chaque question, puis j'ai relevé toutes les réponses obtenues et ce pour chaque participant au préalable numéroté. Pour les questions ouvertes, j'ai reporté les réponses dans un traitement de texte.

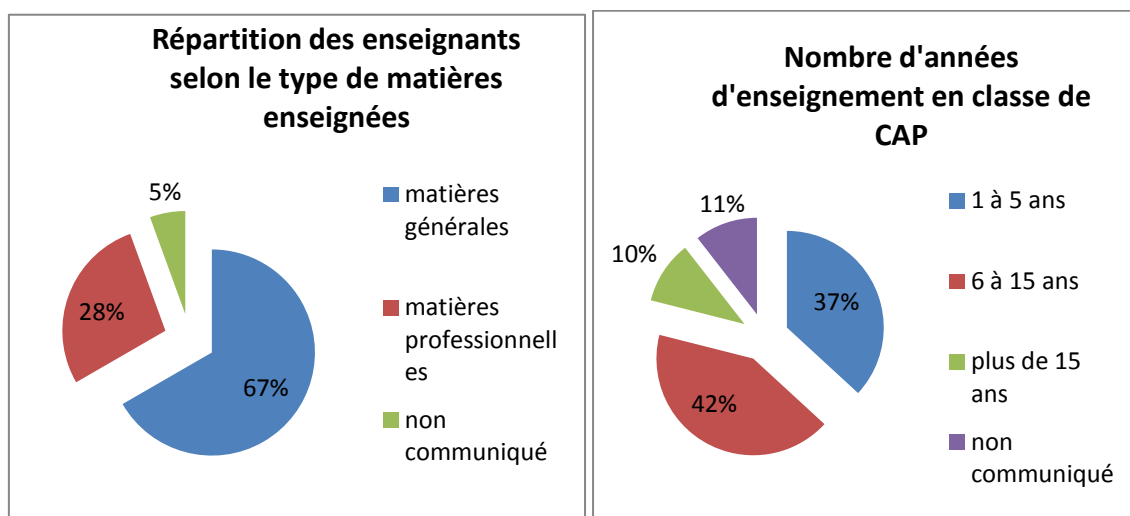
Concernant le traitement statistique, j'ai pondéré les échelles d'opinion et les classements.

La grille de dépouillement est jointe en **Annexe 2**

En introduction de cette analyse des résultats obtenus, il est utile d'analyser le profil des différents participants qui ont répondu à l'enquête.

1. Vers un profil-type de l'enseignant de CAP

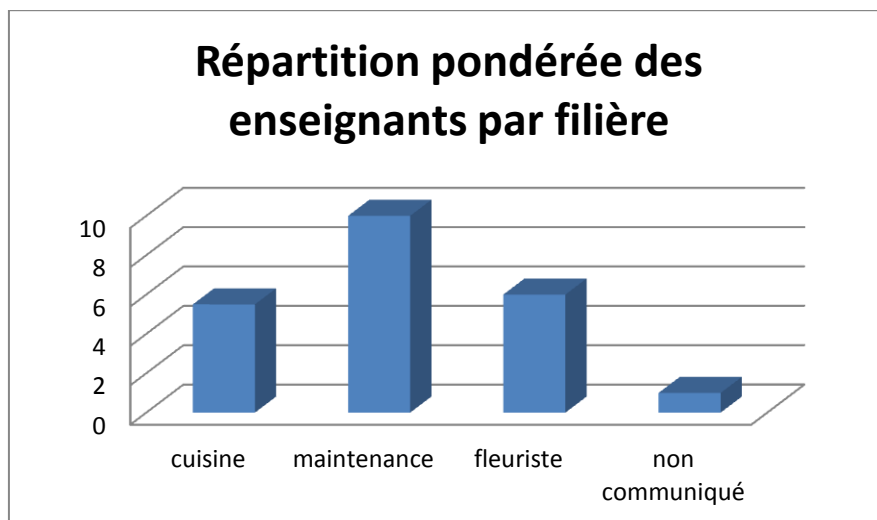
La répartition des enseignants ayant répondu est la suivante :



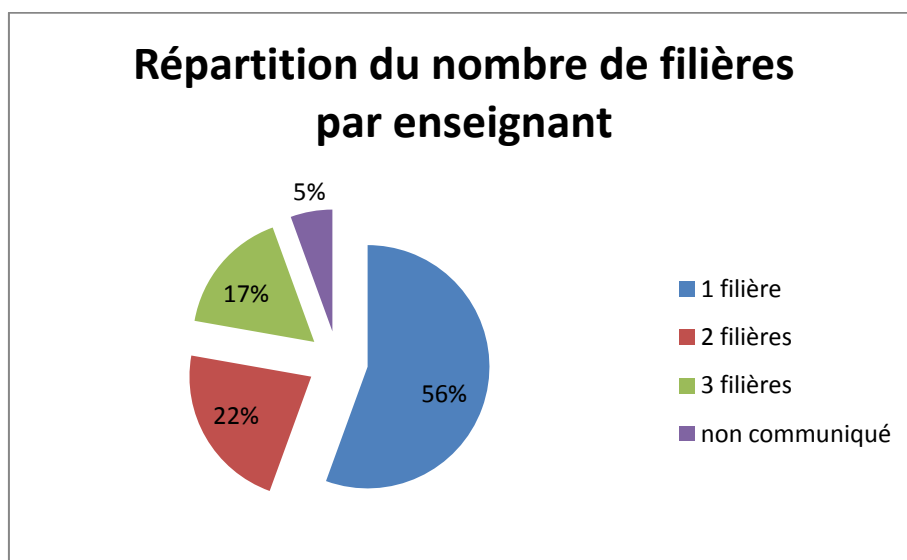
Le Lycée professionnel dans lequel s'est effectuée l'étude propose trois filières de formation en CAP :

filière	Nombre de classes de seconde	Nombre de classes de Terminale
Cuisine	2	2
Maintenance	1	1
Fleuriste	1	1

Ce sont les enseignants de maintenance qui ont le plus participé .



Des enseignants peuvent intervenir dans une, deux voire trois filières.



Le **profil type du participant** est donc le suivant :

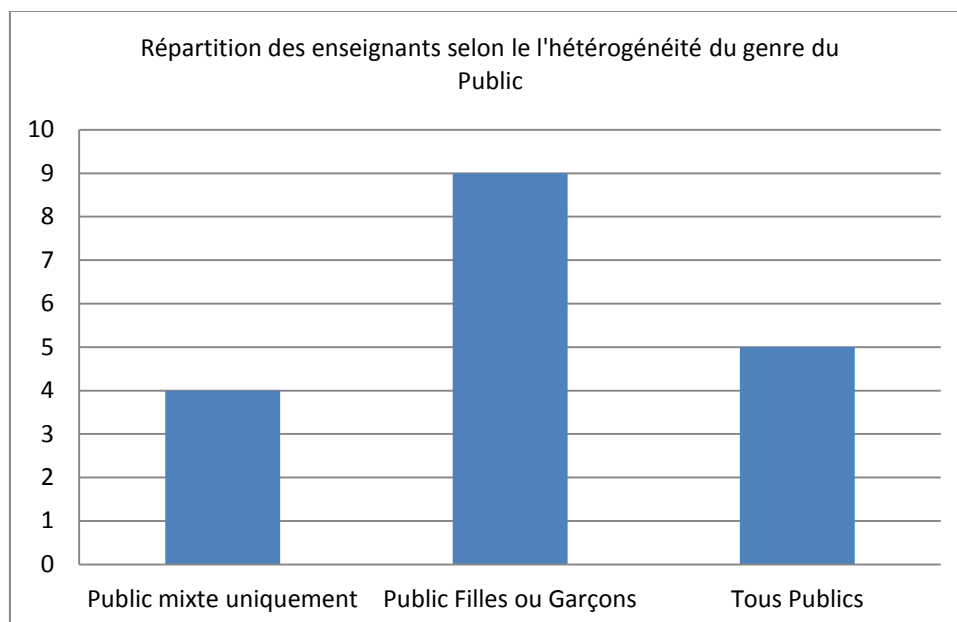
Il enseigne en **matière générale**, dans **une seule filière**, en **maintenance** et a **6 à 15 ans d'expérience professionnelle en CAP**.

Cinq collègues sont déjà intervenus auprès de publics plus jeunes : 3ème DP 6h, SEGPA, ou Collège filière Générale.

2 . Perceptions des enseignants

a. Hétérogénéité selon le genre

La totalité des participants y a répondu .



La moitié des participants au sondage (9 sur 18) intervient uniquement auprès de publics homogènes quant au genre (à forte majorité de filles ou à forte majorité de garçons).

L'influence de l'homogénéité du genre sur les pratiques enseignantes :

Réponses	Influence sur l'élaboration des séances		Influence sur les pratiques pédagogiques	
	Nombre	%	Nombre	%
Oui	3	21.4	3	21.4
Non	11	78.6	11	78.6
Total	14	100.0	14	100.0

Le total est supérieur à 9 puisque sont comptabilisées les réponses des collègues intervenant uniquement en classe homogène quant au genre additionnés des collègues "tous publics" .

Pour les 9 participants intervenant dans des classes hétérogènes quant au genre (ou public mixte uniquement ou tous Publics), les résultats sont les suivants :

Réponses	Influence sur l'élaboration des séances		Influence sur les pratiques pédagogiques	
	Nombre	%	Nombre	%
Oui	2	22.2	0	0.0
Non	7	77.8	8	88.9
Absence de réponse	-	-	1	11.1
Total	9	100.0	9	100.0

Au regard de ces résultats, on peut conclure que l'hétérogénéité ou l'homogénéité quant au genre n'est pas un facteur qui influence les pratiques didactiques ou pédagogiques.

De plus, trois participants ont précisé dans la question ouverte "commentaire", que les pratiques sont plutôt influencées par la filière et les supports adaptés également selon la filière . En CAP, pour un enseignant de matière professionnelle, les filles et les garçons sont concernés de la même façon par les thèmes étudiés, à savoir des thèmes du quotidien

b. Hétérogénéité selon l'origine sociale

Face à une apparente homogénéité des origines sociales des élèves de LP constatée par Aziz Jellab, 11 participants (61 %) sont d'accord avec cette affirmation , un participant (5 %) ne sait pas, Six (33 %) sont en désaccord et rejoindraient plutôt le constat de M-C Grandguillot.

Cette perception rejoint donc les statistiques portant sur les élèves de CAP effectuées par le MENRS pour la rentrée 2013 : CSP Défavorisée : 66 % / autres CSP : 36 % .

Dans les reformulations , sont apparues les idées suivantes :

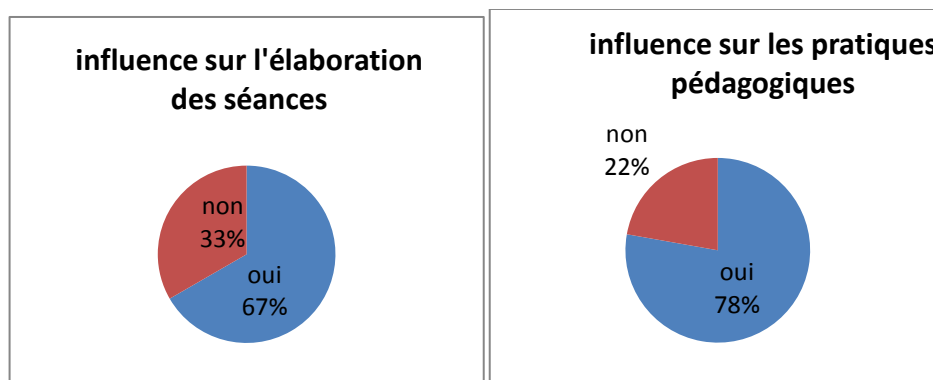
Constat	* "semble relativement homogène" *" L'origine sociale des élèves de CAP n'est pas homogène systématiquement. Constat simple et facile"
Selon les CSP	*" une plus grande importance des classes modestes"
Selon le type de filière ou le choix lors de l'orientation post 3ème , le taux de pression	* "à environ 80 % sans doute car souvent élèves positionnés sur ces filières par "défaut" * "En fleuriste, les élèves ne proviennent pas tous du même milieu. C'est une filière où il y a un taux de pression élevé car il y a peu de lycées en Pays de la Loire qui proposent cette formation."
Selon le projet professionnel de l'élève	* "En Hôtellerie et Restauration, nous pouvons avoir des élèves de différentes origines sociales, car pour certains élèves c'est le moyen de faire un Bac Pro en 4 ans"

	<p>(2 CAP+ 2 Bac)"</p> <p>* "En fleuriste, la majorité des élèves souhaite poursuivre en BP et en ont le niveau. L'obtention du CAP est obligatoire pour la poursuite d'études."</p>
--	---

c. Hétérogénéité selon l'origine scolaire

Cette partie a été traitée par seize enseignants .

Pour 56 % d'entre eux l'origine scolaire des élèves de CAP est hétérogène. Pour la majorité d'entre eux cette hétérogénéité a une influence sur l'élaboration de leurs séances mais plus encore sur leurs pratiques pédagogiques (pour plus des trois quarts des répondants) .



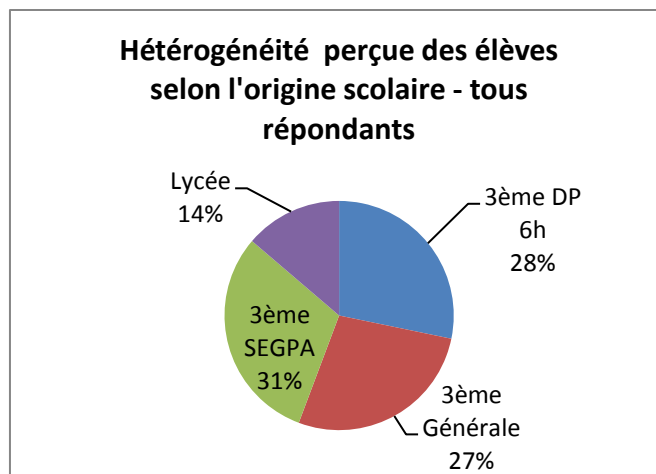
Deux participants ont renseigné la partie commentaire en soulignant l'adaptation aux élèves de SEGPA. Ce sont des enseignants de matières professionnelles qui ont entre 6 à 15 ans d'expérience en classe de CAP.

Le premier met en avant une "pédagogie de remise en confiance, des compétences évaluées avec des fiches outils, l'aide du professeur . Une pédagogie différente des élèves issus de parcours classiques (qui n'ont pas d'aide ni de fiche outil)"

Le second met en avant les groupes hétérogènes (soutien, tutorat)

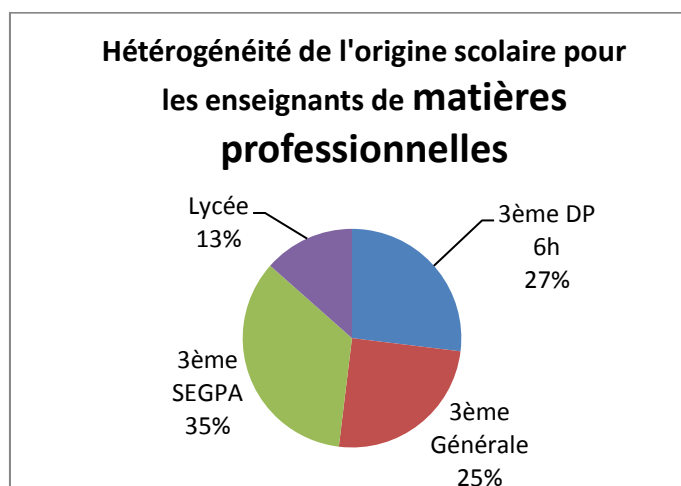
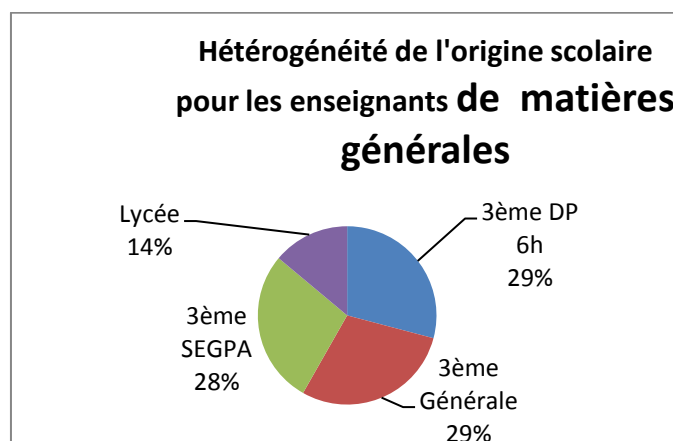
Cinq enseignants ont mentionné qu'ils n'avaient pas connaissance de l'origine scolaire des élèves de CAP. Quatre ont entre 0 à 5 d'expérience en CAP, un a entre 6 à 15 ans.

Pour les 13 participants qui ont classé l'origine scolaire de leurs élèves, par ordre croissant, il ressort les résultats suivants :



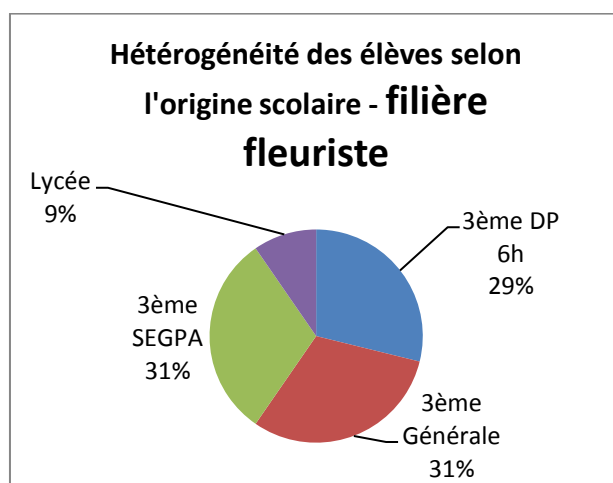
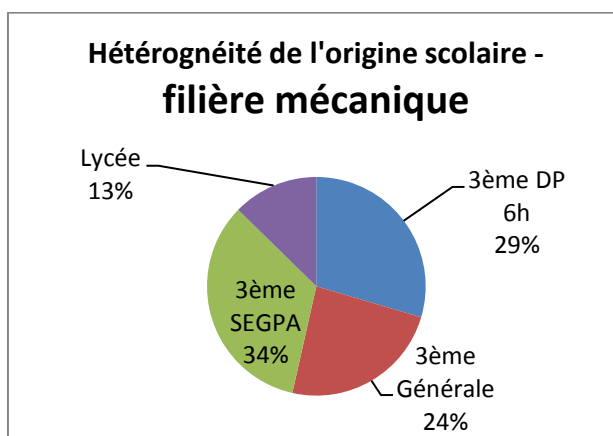
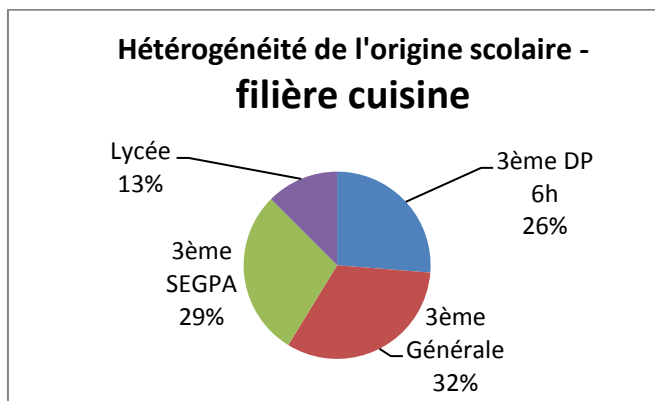
Précisions : les répondants qui interviennent auprès de tous publics ne sont comptabilisés qu'une seule fois

Il m'a semblé à ce moment de l'analyse de données de croiser les résultats avec le profil des répondants : enseignants en matières générales et enseignants en matières professionnelles.



Mise à part une légère différence concernant les élèves de SEGPA de l'ordre de 7 points, il est nécessaire d'être prudent dans l'interprétation car les données traitées sont des classements par ordre d'importance et ne sont pas des comptages d'effectifs.

Enfin, un croisement entre l'origine scolaire et la filière s'est imposé à moi, afin d'identifier s'il y avait une disparité entre elles.



Précisions : les répondants qui interviennent dans plusieurs filières (ou tous publics) sont comptabilisés ici pour chaque filière.

Au regard de ces résultats , l'hétérogénéité des origines scolaires se confirme , caractérisée par une diversité propre à chaque filière . Cela peut il peut-être même entraîner des pratiques différentes pour un même enseignant ?

d. Hétérogénéité selon le niveau

Seize participants ont traité cette partie. Pour 15 d'entre eux, le niveau des élèves est hétérogène. Au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité , une diminution de l'hétérogénéité peut être mise en évidence.

échelle de 1 (très hétérogène) à 9 (très homogène) l'hétérogénéité du niveau des élèves - moyennes des valeurs recueillies

<i>Hétérogénéité selon</i>	A l' entrée de la 1^{ère} année de CAP	A la fin de la 1^{ère} année de CAP OU au début de la 2^{ème} année	A la fin de la 2^{ème} année de CAP
Le niveau	3.13	4.29	5.06

Cinq professeurs ont apporté des informations complémentaires de nature qualitative, dans l'espace "commentaire" . Elles sont de plusieurs ordres :

* pour trois participants , il n'y a pas de régularité dans l'homogénéité de la classe. Parfois il existe une énorme différence d'une année à l'autre pour les 1ères années. Ils l'expliquent par l'hétérogénéité de l'origine scolaire .

* un PLP perçoit un bon niveau général

* pour deux enseignants ,il y a "décrochage" de ceux qui avaient raccroché en fin de 1ère année, dû aux notions plus difficiles, plus complexes en Terminale.

e. Hétérogénéité selon le comportement (savoir-être)

Les 18 participants ont traité cette partie. Pour 13 d'entre eux, le comportement des élèves est hétérogène.

Pour 5 d'entre eux, le comportement des élèves est homogène. Un répondant a plus de 15 ans d'expérience en CAP, un autre a entre 6 et 15 ans d'expérience en CAP , trois ont entre 0 et 5 ans d'expérience en CAP.

Au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité , une diminution de l'hétérogénéité peut être mise en évidence.

**échelle de 1 (très hétérogène) à 9 (très homogène) l'hétérogénéité du comportement des élèves
moyennes des valeurs recueillies**

Hétérogénéité selon	A l'entrée de la 1 ^{ère} année de CAP	A la fin de la 1 ^{ère} année de CAP OU au début de la 2 ^{ème} année	A la fin de la 2 ^{ème} année de CAP
Le comportement	4.2	5	5.6

Quatre enseignants ont apporté des informations complémentaires de nature qualitative, dans l'espace "commentaire" . Ils sont de plusieurs ordres :

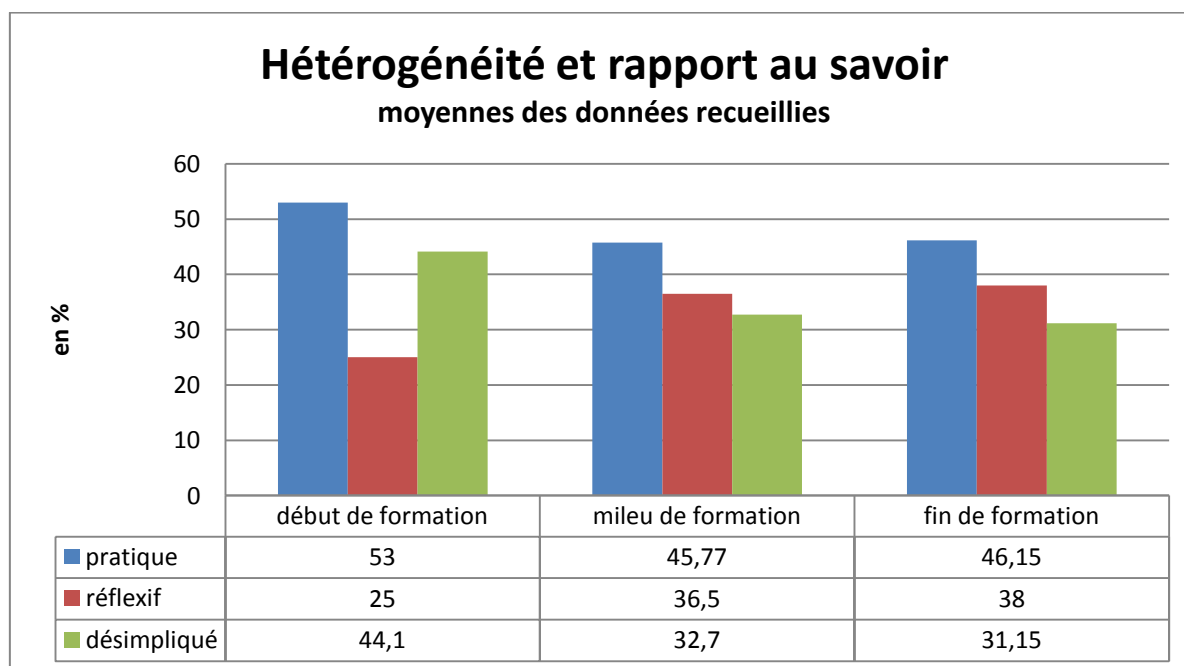
* Bien

* ce sont des valeurs très relatives car il y a une grande différence entre une classe de 4 élèves et de 12 élèves en terme de gestion de classe

* les élèves les plus rebelles ont été exclus ou réorientés au milieu de l'année, cela dépend aussi du groupe

* Pendant la 1^{ère} année, le caractère se dévoile (individualité, manque de confiance, socialisation, ...) , puis progressivement les élèves vont prendre confiance du fait des compétences et savoir-être professionnels acquis lors des ateliers, pendant les PFMP (Périodes de Formation en Milieu Professionnel).

f. Hétérogénéité selon le rapport au savoir



Au regard des résultats recueillis, on peut constater les tendances suivantes :

* une nette diminution du rapport au savoir désimpliqué

* une légère diminution du rapport au savoir pratique

* une nette augmentation du rapport au savoir réflexif

On peut donc déduire qu'il existe bien une hétérogénéité des élèves de CAP quant au rapport au savoir. La majorité se caractérise par un rapport au savoir pratique qui décroît légèrement au fur et à mesure de la scolarité au profit d'un rapport réflexif.

Cette tendance montre qu'en début de formation, pour plus de la moitié des élèves, *"Apprendre est synonyme de savoir-faire. Il leur est difficile de donner du sens aux savoirs théoriques et ils surestiment la répétition et le mimétisme"*. Il se vérifie encore pour 46 % des élèves en fin de formation.

En début de formation, un quart des élèves *" valorise la réflexion devant des situations pratiques afin de s'en approprier les enjeux."* En fin de seconde 36.5 % du public (38 % en fin de Terminale) comprend le sens (utilité) du savoir.

Le part d'élèves pour lesquels un rapport désimpliqué au savoir est significative dans l'hétérogénéité des élèves de CAP puisqu'elle est de l'ordre de 44 % . Cela se traduit par une part importante d'apprenants qui ont du mal à se positionner en tant qu'élèves, acteurs de leur scolarité. Ce profil diminue progressivement pendant la première année de formation et ne représente plus que 32.7% de la population en fin de seconde (31.1 % en fin de Terminale).

On peut donc mettre en avant le fait que c'est pendant l'année de seconde que l'hétérogénéité se réduit de manière significative.

g. Hétérogénéité et difficultés des élèves

A la question "Comment expliquez-vous les difficultés de vos élèves ? "17/18 personnes ont répondu.

Les enseignants sont plutôt d'accord pour dire que c'est une questions de savoirs et une question de comportements. Pour eux, c'est plus une affaire de difficultés cognitives (*moyenne : 3.6*) que de savoir-être (*moyenne : 3.4*) .

Les remédiations mentionnées dans le cadre de classes hétérogènes par les participants pour pallier ses difficultés ,citées de manière spontanée, sont les suivantes :

Remédiations aux difficultés cognitives	Remédiations aux difficultés comportementales
<ul style="list-style-type: none"> *il n'y a pas de solution miracle (1) * s'adapter au niveau , adapter les protocoles et et sujets aux classes et élèves, adaptation des séquences selon les difficultés des élèves (3) * aide individualisée prévues dans l'emploi du temps (5) * un cours dédié à l'apprentissage de la méthodologie de la mémorisation (1) * adapter la typographie des supports pour les élèves dyslexiques (2) * entraide entre deux élèves solidaires (1), tutorat (1), travail en binôme (2) * mettre les élèves un par table- gestion de l'espace (1) * alterner travail de groupe et travail individuel (3) * groupes de niveaux et groupes hétérogènes (2) * varier le type d'exercices (1), les supports (2) * mettre à disposition des outils différenciés : fiches (2), supports (1) * approche par les tâches (socioconstructivisme) (1) * Prendre le temps d'expliquer, faire manipuler, , jeux de rôles, faire acquérir des automatismes pour ensuite transférer (1) * faire écrire sa synthèse (1) 	<ul style="list-style-type: none"> * écoute des élèves(1), donner confiance (2), échanger avec les élèves(1) , valoriser et encourager (1) * instauration d'un climat serein ("enfin on essaye !") (1) * leur apprendre à s'écouter les uns des autres et à s'entraider (1), éducation au savoir-être (1), respect (3) des personnes, matériels, locaux ... * autorité, discipline , sanctions si nécessaire * séparer les élèves bavards (1) *présentation des consignes de travail et comportement (1) * contrat didactique clair (1) * mettre en évidence les comportements à problème et faire un bilan régulier avec l'élève (1)
Conclusions	
<p>Les remédiations les plus souvent citées tournent autour de trois axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - importance de l'aide individualisée - adapter les variables didactiques et la méthode pédagogique en fonction du public - travail en groupe, binôme, individuel 	<p>Les remédiations les plus souvent citées s'articulent autour de deux axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une remise en confiance - de la discipline quand cela est nécessaire

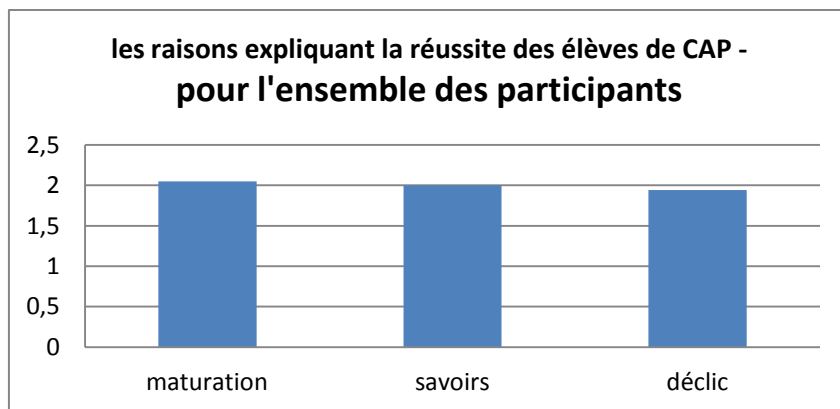
Précision : entre parenthèses est mentionné le nombre de fois où cette remédiation a été citée de manière spontanée.

h. Hétérogénéité et réussite des élèves

17/18 participants ont traité cette partie.

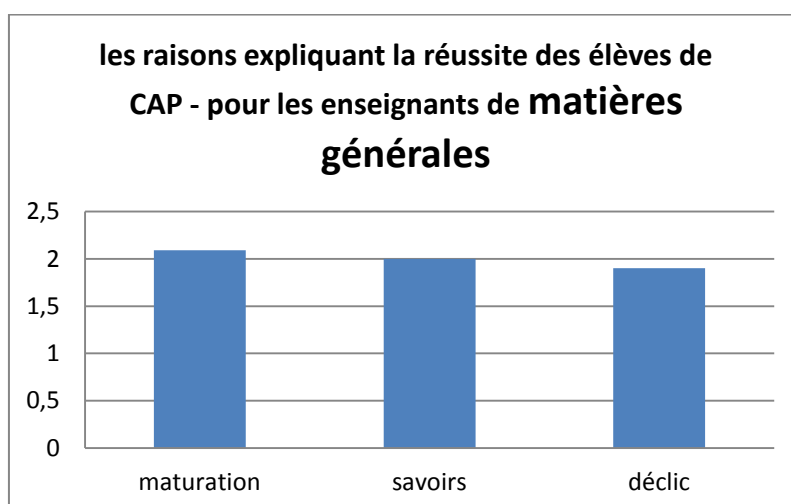
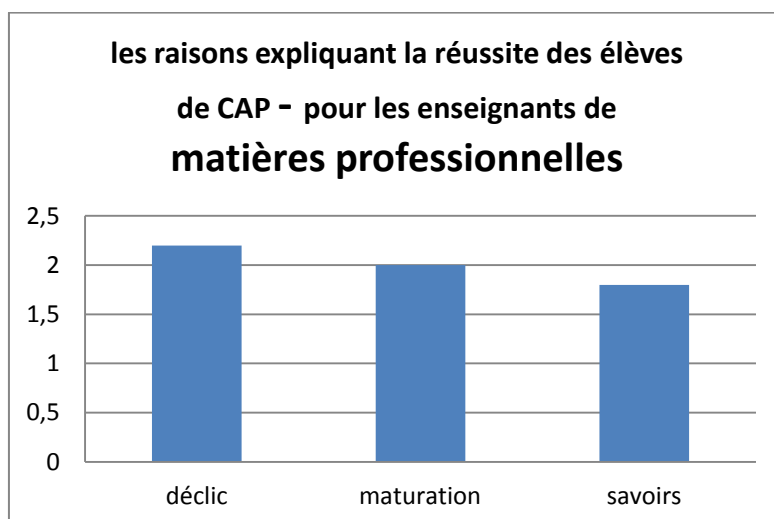
A la question, " comment expliquez-vous la réussite de vos élèves ? " , les participants sont plutôt d'accord pour dire que c'est une question de déclic, de savoirs et de maturation .

Le classement de ces trois items par ordre décroissant d'importance est le suivant :



Nous observons un écart entre les trois items très faible. Mais cette échelle de valeur se vérifie dans le classement effectué à la question suivante.

Il m'a semblé alors pertinent de comparer cette échelle de valeur entre les enseignants intervenant en matières professionnelles et les enseignants intervenant en matières générales.



Au regard des résultats, le classement des items diffère.

- Pour les enseignants de matières professionnelles , c'est d'abord le déclic (*transition vers l'âge adulte à mesure que l'on s'approche de l'entrée dans la vie active*) qui est facteur de réussite, puis la maturation (que le LP est censé favoriser via des pratiques pédagogiques spécifiques) et enfin les savoirs (*dont la maîtrise permet à des élèves qui ont échoué au collège de réussir*).

-Pour les enseignants de matières générales, c'est d'abord la maturation (que le LP est censé favoriser via des pratiques pédagogiques spécifiques), , puis les savoirs (*dont la maîtrise permet à des élèves qui ont échoué au collège de réussir*) et enfin le déclic (*transition vers l'âge adulte à mesure que l'on s'approche de l'entrée dans la vie active*)qui expliquent la réussite de leurs élèves de CAP.

- Deux participants ont mentionné des commentaires de manière spontanée :

* "motivation : 1er critère"

* "Le déclic déclenche le savoir ... ou l'inverse ?"

i. Recul sur la pratique enseignante

15/18 participants ont répondu à cette partie.

73 % des répondants ,sont d'accord avec la citation d'A. Jellab : « *Les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites.* »

Quatre enseignants ont réagi à cette affirmation en mentionnant de manière spontanée les commentaires suivants :

Enseignant	Commentaire
N° 1	adaptation des séquences selon le niveau des élèves tout en respectant les programmes et pédagogie demandée dans les référentiels
N°2	* c'est ici le terme de bricolage qui est ambiguë. Connotation positive ou négative ? * si par bricolage on entend adaptation, oui tout enseignant bricole de la maternelle à la Fac * si par bricoler, on pense à quelque chose de flou, d'un à peu près, cela dépend de la pédagogie de l'enseignant, de sa méthodologie
N° 3	Prendre des situations concrètes de leur quotidien pour les amener à une réflexion

N°4	<p>* il arrive que la séance ne se déroule pas comme prévu du fait de l'humeur cyclothymique d'un ou plusieurs élèves, de ce qui s'est passé (éventuelles disputes, pleurs, ...) juste avant le cours . Il faut donc de suite désamorcer la tension pour pouvoir ensuite les mettre au travail</p> <p>* concernant les élèves qui ont d'importantes difficultés cognitives : parfois c'est difficile de <u>toujours</u> trouver l'exemple concret qui aura du sens et qui provoquera le déclic . Même si l'expérience aide lors de l'élaboration du cours , il arrive encore parfois que certains élèves montrent de nouveaux blocages et il me faut lors du face à face être très réactive pour " trouver " un nouvel exemple concret.... pas toujours facile à faire !</p>
-----	---

II. Les entretiens semi-directifs

Pour compléter les réponses obtenues au questionnaire et après analyse de celles-ci , j'ai réalisé trois entretiens semi-directifs auprès d' enseignants de matières professionnelle et générale. L'avantage de ce mode de recueil de données tient principalement au fait qu'il permet d'approfondir les valeurs, les comportements , les faits. Les entretiens se sont déroulés dans des endroits calmes et isolés.

A. Présentation de la méthode

Objectifs :

- ==>Travailler de manière plus fine la perception de l'hétérogénéité des élèves
- ==>Identifier les pratiques adaptées à chaque groupe d'élèves
- ==>Recenser les pratiques de gestion du groupe classe, le rapport de l'enseignant par rapport à la mise en confiance, à l'autorité
- ==>Vérifier si le nombre d'élèves issus de SEGPA progresse et si c'est le cas, si cela induit une évolution des pratiques enseignantes en CAP

1. les outils :

a. le guide d'entretien

J'ai donc élaboré au préalable un guide d'entretien qui tient compte de mes différentes hypothèses mais aussi des réponses obtenues dans le questionnaire.

Ce guide est composé de 5 parties et est construit suivant la technique de l'entonnoir :

- 1 - Remerciements, échange de civilité, présentation*
- 2 - Présentation du profil professionnel , de la particularité de l'enseignement en CAP*
- 3 - Hétérogénéité et Réussite / Difficultés des élèves*
- 4 - Pratiques pédagogiques spécifiques*
- 5 - Classes de CAP et intégration des élèves de SEGPA , vers de nouvelles pratiques pédagogiques ?*
- 6- Conclusion , recul sur sa pratique*
- 7 - Remerciements*

Le guide de ces entretiens est joint en **Annexe N°3**

b. Utilisation d'un dictaphone

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone . Ceci m'a permis non seulement d'être concentrée pour le guidage pendant le déroulement mais aussi une retranscription fidèle a posteriori. J'avais également les questionnaires remplis par les enseignants concernés à proximité.

2. Les participants

Après analyse des différents questionnaires rendus, j'ai choisi ces trois personnes pour les raisons suivantes :

- . ils avaient mentionné leur accord pour être interviewés,
- . l'exhaustivité de leurs réponses dans le questionnaire,
- . leurs profils et expériences professionnels :

- Ninon (entretien semi-directif 1) enseigne , certes comme moi en matière professionnelle (économie-gestion) , mais en classe mixte et dans une filière où je n'interviens pas

- Fabrice (entretien semi-directif 2) enseigne en matière générale (lettres-histoires) auprès du même public que la participante précédente

- Mario (entretien semi-directif 3) enseigne en matière professionnelle (maintenance - mécanique) dans une filière différente de celle des participants précédents , en atelier et auprès de publics relativement homogènes quant au genre.

Ce sont tous les trois des enseignants expérimentés puisqu'ils exercent leur métier depuis au moins 10 ans. A la différence des deux autres participants qui ont toujours enseigné en CAP , Mario n'intervient auprès de ce public que depuis 3 ans.

B . Résultats

1. Entretien N°1

Durée : 12 minutes

Retranscription et commentaires : en **Annexe N° 4**

Conclusions

Il semblerait que cette enseignante :

a. perçoit une forte hétérogénéité de niveau et de comportement en début de formation . Elle explique ce dernier point par un manque d'autonomie des élèves (n°14) particulièrement en provenance de SEGPA (40 à 60 % de son effectif - en progression depuis 4/5 ans) (N° 42 - 44 - 100) et par les difficultés rencontrées ultérieurement qui conduisent à des blocages en terme du rapport au savoir (N°46) , de mise au travail (N°22) et ou par le rejet du système scolaire (N°46) .

b. constate des décrochages du fait d'une orientation qui ne leur convient pas ou du rythme en atelier (N°34) voire même de l'enseignement général (N°38) :

Les solutions sont trouvées en équipe et peuvent se traduire par des PIF , par une réorientation (N° 86 - 94)

c. perçoit une tendance à l'homogénéisation des niveaux et des comportements en terminale mais principalement en matière professionnelle et souligne l'hétérogénéité persistante en matière générale . La motivation des élèves par rapport à leur formation , à leur projet professionnel est un facteur qui explique les efforts fournis par les élèves de réussite dans la formation . (N°28)

d. rejoint le point de vue d'Aziz Jellab, lorsque par analogie, elle associe le concept bricolage dans le sens du sociologue et sa pratique quotidienne : *"et bien oui, on s'adapte à l'élève, aux élèves avec un bricolage qui est individuel. (...) C'est de la pédagogie individuelle et on s'adapte à chaque fois ... souvent. (...) depuis qu'on accueille beaucoup d'élèves de SEGPA depuis 4/5 ans"*. (N°96 à 100)

e. met en place des pratiques pédagogiques particulières pour réduire cette hétérogénéité de niveau et de comportement au fur et à mesure de la formation et redonner confiance aux élèves en difficulté :

- quant à la préparation des cours:

. à travers une accroche du cours très concrète, accessible pour ensuite aborder les nouvelles compétences (N°8 - 22)

. à travers la mise en place d'outils (fiches d'aide, "fiches-outils") pour les élèves de SEGPA

- quant à la gestion de classe via :

. un climat de classe serein favorisant le travail entre pairs, l'entraide (N° 54 - 60)

. une présence importante et constante de l'enseignant en début de formation (N°14) (N°70) afin de développer une autonomie progressive et redonner confiance aux élèves en provenance de l'enseignement spécialisé , tout en continuant à faire progresser les élèves qui ont terminé en ne les laissant pas sans travail , en leur donnant des sujets supplémentaires (80). Elle constate que ces derniers sont "moins poussés" , "plus laissés" (N° 78).

. une pédagogie différenciée (N°10) : le tutorat (N° 50-52) , voire une individualisation de sa pratique du fait de l'arrivée massive des élèves de SEGPA (N°98 - 100)

De nouvelles interrogations apparaissent alors à ce stade de l'enquête qu'il est intéressant de vérifier lors d'un nouvel entretien semi-directif auprès cette fois d'un enseignant de matière générale intervenant auprès du même public afin de vérifier si perception de l'hétérogénéité et pratiques sont sensiblement identiques .

2. Entretien N°2

Durée : 15 minutes

Retranscription et commentaires : en **Annexe N° 5**

Conclusions

Il semblerait que cet enseignant :

a. constate le peu d'intérêt des élèves pour les matières générales (N°14)

b. perçoit une hétérogénéité du profil de élèves de CAP (N°4) en terme de difficultés cognitives . Ces difficultés "*sensiblement similaires*" (N°14) sont hétérogènes selon l'apprenant car elles concernent l'écrit et ou la compréhension voire les capacités organisationnelles (N°8 - 10) à un degré plus ou moins élevé (N°14).

c. constate certes que les élèves de SEGPA sont plus nombreux en lycée professionnel mais à travers son observation pragmatique relève une diminution du "profil SEGPA" . Cette hétérogénéité de niveau ne s'expliquerait pas par l'origine scolaire . "*on peut avoir des élèves de SEGPA qui sont très scolaires, très attentionnés , qui sont en difficulté mais qui ne vont pas forcément faire moins bien que par exemple des élèves qui viennent de collègue ...*" (N°52). "*je pense que ça (l'hétérogénéité) peut venir de partout*". (N°54)

d. constate de rares décrochages du fait d'une orientation qui ne leur convient pas, qu'ils n'ont pas forcément choisie . Ce sont des élèves "*en attente*" qui "*voient s'il y a possibilité de trouver (une solution) quelque chose*" ou "*s'ils ne peuvent pas changer d'orientation*". (N°32)

e. explique la réussite des élèves par la mise en place de pratiques spécifiques mais qui ne sont pas propres au public de CAP ni au public plus général de lycée professionnel mais plutôt fonction de l'enseignant , de son profil, de sa motivation et de la manière de les mettre en place. Ce sont ces pratiques qui vont permettre aux élèves développer progressivement

une certaine maturité (acquisition de l'autonomie, transformation de l' individualisme vers une collaboration entre pairs) (N°63 - 69)

f. ne rejoint pas le point de vue d'Aziz Jellab. Il est d'accord sur le fait qu'un enseignant "*mette en place des pratiques pédagogiques qui procèdent souvent d'un modèle didactique*" mais , réfute l'analogie avec les termes bricolage et sens pratique . Lors de cette prise de recul, il explique qu'il part d'une "*idée en tête*" et qu'il la met en pratique . Il nuance en expliquant que pour son cas personnel, s'il s'avère que cette pratique ne se révèle pas concluante, cela ne vient pas du public mais de l'enseignant lui-même. (N°73 - 82)

g. mette en place des pratiques pédagogiques particulières pour réduire cette hétérogénéité de niveau et de comportement au fur et à mesure de la formation :

- quant à la préparation des cours:

. préparation en amont (pendant les vacances scolaires) d'une base commune adaptée si besoin en fonction du niveau des élèves, niveau qu'il décèle rapidement (N°16 - 24).

- quant à sa stratégie pédagogique :

. les élèves sont "*dans le même travail tous ensemble*" (N°24)

. une individualisation en classe selon les difficultés (ou attentes) décelées à travers : (N°24)

.écriture au tableau

. oralisation

. travail sur l'oral

. prendre le temps de réexpliquer

. ne pratique pas le tutorat (N°42) pour les trois raisons suivantes :

. cela fait du mouvement

. permettre aux élèves "autonomes" qui suivent le cours de façon classique de continuer à progresser : "*je fais en sorte que déjà eux pensent à leur enseignement. C'est à dire que même les bons élèves, ceux qui sont autonomes, ils ont aussi des choses à améliorer. Eux ils ont fait quelque chose et ils doivent l'améliorer*".

. différence de rythme de travail : les élèves en difficulté doivent eux commencer le travail

. a recours au travail de groupes (N°38) si les résultats s'avèrent bénéfique .Il constate que :

. le succès du travail en groupe hétérogène dépend de la motivation et l'implication des élèves pour s'entraider

. pour certains élèves en difficultés , le travail entre pairs ne sera pas plus favorable que la relation professeur-élève.

. a recours à l'aide individualisée (N°56-59) : sous la forme d'ateliers ponctuels de remédiation individualisée en classe en fonction des besoins voire à la fin d'une séquence. Leur mise en place ne s'effectue pas en début d'année scolaire, car ce dispositif nécessite un temps pour

l'évaluation en amont . Le fonctionnement de ce dispositif est différent du travail de groupe en terme de contenu retravaillé : un élève fera de l'histoire, un autre de l'écriture,

- quant à la gestion de classe via :

. la mise en place et le maintien d'un climat de classe favorisant la mise au travail individuelle ou entre pairs en ayant recours si nécessaire un recadrage , une reconfiguration du groupe ou l'arrêt du dispositif (N°38)

. une posture qui affirme son autorité tout en ayant une attitude juste et à l'écoute. (N°32)

. la gestion des rythmes de travail hétérogènes (N°30) :

. concernant les élèves "*autonomes*" "*qui suivent le cours de façon classique*" (la moitié de l'effectif) : un travail plus développé. S'ils ont terminé le cours, l'enseignant leur donne le début du second cours.

. concernant les élèves rencontrant des difficultés ou "*pas forcément concentrés*" (la seconde moitié de l'effectif) : individualisation pour les mettre au travail, les aider à commencer ou poursuivre l'activité selon les attentes des élèves : "*il faut aller vers eux .. ou alors redire les choses*"

De nouvelles interrogations apparaissent alors à ce stade de l'enquête qu'il serait intéressant de vérifier lors d'un troisième entretien semi-directif auprès cette fois d'un enseignant de matière professionnelle intervenant en atelier auprès d'un autre public , qui a moins d'années d'expérience en CAP afin de vérifier si perception de l'hétérogénéité et pratiques rejoignent ou diffèrent des points de vue précédents.

3. Entretien N°3

Durée : 15 minutes

Retranscription et commentaires : en **Annexe N° 6**

Conclusions

Il semblerait que cet enseignant :

a. perçoit une forte hétérogénéité des élèves selon leur origine scolaire : en provenance de 3ème générale avec un faible niveau, de l'enseignement adapté -SEGPA et de l'enseignement spécialisé pour les élèves en situation de handicap - ULIS . (N°12 à 25) Les élèves en provenance de SEGPA représentent au maximum 60% de l'effectif total, même si ce pourcentage varie selon les années. (N°35)

b. en prenant appui sur son expérience de plus de 30 ans , constate une évolution en termes de difficultés scolaires liées aux apprentissages, - mémorisation, concentration - (N° 90) mais aussi liées au niveau du comportement - incivilités, moqueries sur les comportements et l'aspect physique (N°80 - 88) . Concernant les retours des tuteurs de stage, les difficultés liées au comportement sont moindres puisque l'effet de groupe est annulé, néanmoins le niveau de connaissances est perçu comme insuffisant par rapport aux exigences professionnelles. (N°92)

c. perçoit une tendance à l'homogénéisation du niveau en fin de seconde, même si le rythme de cette évolution est propre à chaque individu . Cette même tendance est perçue également au niveau des comportements. Ceci s'expliquerait par le développement du vivre ensemble, de la motivation et de l'intérêt pour le métier induits par les cours de pratique en atelier et les périodes de formation en entreprise. (N°54)

d. constate une évolution de l'hétérogénéité du rapport au savoir au fur et à mesure de la formation. En seconde, la majorité des élèves ont un rapport pratique (concret) au savoir. En Terminale, 50 % de l'effectif montre un rapport réflexif alors que les autres élèves ont un rapport désimpliqué . Cette donnée quantitative doit être nuancée selon les années. En règle générale, une majorité des élèves acquiert l'autonomie nécessaire . Néanmoins ce résultat est fonction de la motivation des élèves. (N° 55 - 60)

e. rejoint le point de vue d'Aziz Jellab, même s'il soulève que le terme "bricolage" n'est pas approprié en raison de sa filière , lorsque par analogie, il associe ce concept dans le sens du sociologue et sa pratique quotidienne : "*oui, on est sans cesse en train de trouver la bonne méthode, pour leur faire acquérir ce qu'on doit leur faire passer théorie, pratique*" . Il conclut : "*de toutes façons, ça ne se passe jamais comme on a prévu ! surtout avec des élèves de CAP ... rires...*" . (N°96 - 102)

f. met en place des pratiques pédagogiques particulières pour amener les élèves à acquérir le niveau attendu et réduire cette hétérogénéité de niveau et de comportement au fur et à mesure de la formation:

- quant à la préparation des cours:

. face à la présence majoritaires d'élèves de SEGPA et afin de répondre au mieux aux besoins de ce public, et ce dans le cadre d'une démarche personnelle, il a suivi les pratiques d'un collègue de l'enseignement adapté à travers différents échanges et une visite d'observation . Son constat : "*une pratique adaptée aux élèves : simplicité des documents et des réponses*". (N°31 - 33)

. il construit et adapte progressivement ses supports de cours en fonction du niveau de ses élèves en partant d'une accroche accessible , concise en explications pour éviter que les élèves aient trop d'informations à gérer. (N°27)

- quant à sa stratégie pédagogique :

. développer l'autonomie, en travaillant progressivement sur une relation de confiance , de bienveillance , adaptée selon l'élève et le groupe-classe. (N°64)

. une évaluation diagnostique en début de formation portant sur un travail et des explications simples permettant d'identifier l'hétérogénéité des niveaux de compréhension et faire un "*classement de ceux qui comprennent et ceux qui ne comprennent pas*" (N°74) mais aussi permettre d'identifier les difficultés d'exécution manuelle et d'écriture (N°76)

. une forme d' individualisation selon les difficultés décelées en étant plus attentif aux difficultés (N°78) en faisant remarquer, en expliquant (N°66)

. pour la partie pratique : les différents gestes et étapes sont décortiqués, l'enseignant montre les gestes si besoin (pratique identique en SEGPA) pour permettre aux élèves de comprendre les opérations à effectuer (N°40)

. pour la partie théorique : veiller à ce que l'élève qui a des difficultés en écriture "*recopie ce qui est écrit au tableau*" (N°66)

. binômes hétérogènes (tutorat) en pratique professionnelle sous réserve que les élèves s'entendent bien. (N°68 - 70)

- quant à la gestion de classe via :

. l'instauration dès le début de l'année de seconde un climat de classe serein favorisant le respect, le travail entre pairs, l'entraide pendant les deux années de formation en :

. rappelant les valeurs , le vivre-ensemble (N°80)

. en intervenant selon les cas , de manière autoritaire (les écarter de leurs camarade, punitions, ...) (N°62) sur le moment ou a posteriori en expliquant à l'élève ou au groupe-classe (N° 82-84)

.en faisant appel aux "*autres structures*" de l'établissement pour les cas difficiles : vie scolaire, médecin scolaire, conseillère d'orientation et le personnel de direction.

. pour les élèves qui ont "*des facilités*" et selon les situations:

. des travaux supplémentaires (travail plus motivant ou un peu plus compliqué) pour leur permettre de continuer à progresser et ne pas s'ennuyer du fait de la différence de rythme de travail (N°72)

. aller aider un élève en difficulté (conflit socio-cognitif)

. une "surveillance" (de l'enseignant) et un guidage (par l'enseignant ou par un pair) plus important des élèves en difficulté (N° 66) .

E- Mise en perspective des points de vue

Afin d'obtenir une vision synthétique des différentes perceptions de l'hétérogénéité des élèves et la diversité des pratiques mises en place , l'élaboration d'une grille d'analyse croisée entre les résultats du questionnaire et des entretiens des trois participants s'avère nécessaire - en **Annexe N° 7** .

Cette grille est articulée autour de trois axes :

. le premier axe porte sur la perception des enseignants par rapport à l'hétérogénéité de leur public de CAP, puis la perception de leur pratique enseignante.

. les second et troisième axes traitent successivement de la diversité des pratiques mises en place pour réguler simultanément dans un même groupe classe l'hétérogénéité liée aux comportements puis la diversité liée au niveau, en particulier les difficultés cognitives.

4^{ème} partie : DISCUSSION CONFRONTATION AU CADRE THEORIQUE

I. La perception de l'hétérogénéité des élèves de CAP

Pour Marie-Claude Grandguillot, *"une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand , ou bien celle où le nombre de moyens et des faibles l'emporte sur celui des bons et des assez bons"*. Page 33

Les enseignants participant aux entretiens caractérisent spontanément l'hétérogénéité de leur public en terme de :

- * niveau (Fabrice, PLP lettres histoires)
- * comportement (manque de confiance, d'autonomie) (Ninon, PLP Eco-gestion)
- * origine scolaire (Mario , PLP maintenance)

Les perceptions spontanées des deux premiers professeurs rejoignent donc la définition de la pédagogue alors que celle du troisième PLP apporte une caractéristique nouvelle.

A . hétérogénéité de niveau :

1. niveau perçu

Un enseignant (matière générale) sur 16 perçoit un bon niveau général (*Quest D*) . Pour Fabrice (PLP Lettres Histoires) , le niveau en CAP est moins élevé qu'en Bac Pro, même dans des filières avec un taux de pression élevé (*N°8*) . De plus, il met en avant une homogénéité des difficultés explicables selon lui par un désintérêt pour les matières générales, pour l'Ecole (*N°14*) . Ninon (PLP Eco Gestion) le rejoint lorsqu'elle explique qu'un nombre important d'apprenants montrent des difficultés en enseignement général et qu'elle perçoit un rejet du système scolaire, en particulier pour les élèves en provenance de SEGPA (*N°71/ 99*). Enfin, pour Mario (PLP Maintenance), le niveau est faible et rapporte de plus le point de vue des tuteurs , pour qui le niveau de connaissances des élèves est insuffisant par rapport aux exigences des professionnels (*N°92*).

2. hétérogénéité des niveaux perçue

Celle-ci se vérifie auprès de 15/16 enseignants, (Q. D) dont les trois enseignants ayant participé aux entretiens.

Pour Fabrice, la moitié de l'effectif a un niveau "classique" alors que la seconde moitié rencontre des difficultés cognitives ou comportementales dues à un manque de concentration (N°30/38) . Il souligne des profils hétérogènes à l'oral et/ou écrit et/ou organisationnel (N°8).

Mario insiste pour sa part sur le fait que les élèves ont "plus de difficultés d'apprentissage, de mémorisation, de concentration" (N°90). Il met en avant une dichotomie de son public qu'il caractérise par des élèves qui "comprennent" et "ceux qui ne comprennent pas " (N°74) . Il perçoit également des élèves qui ont des difficultés en écriture car rajoute -t-il "*ce n'est pas négligeable dans la profession*" (N° 76).

Enfin, Ninon explique quant à elle les raisons de cette hétérogénéité par le fait qu'en début de formation certains élèves n'aient pas les pré-requis nécessaires , particulièrement les élèves de SEGPA dont l'effectif est élevé. Ceci entraîne de nombreux blocages pour certains d'entre eux : mise au travail difficile, blocages, refus (N°19) .

3. Evolution de l'hétérogénéité de niveau

Selon les résultats de l'enquête , les enseignants perçoivent une forte hétérogénéité de niveau en début de seconde . Celle-ci tendrait vers une relative homogénéisation au fur et à mesure de la formation. Cependant, trois enseignants soulignent qu'il n'y a pas de régularité dans l'homogénéité de la classe. En effet, ils précisent qu'il peut exister une "énorme différence" d'une année sur l'autre, en raison de l'hétérogénéité de l'origine scolaire. Mario complète ce point de vue et met en avant la particularité de chaque apprenant : "*certaines vont progresser plus rapidement que d'autres*" (N° 52-54) . Enfin, deux enseignants précisent dans l'enquête qu'en raison de notions plus difficiles, complexes abordées en classe de Terminale, certains élèves décrochent.

Pour Ninon, l'hétérogénéité des niveaux diminue selon la matière , que les élèves identifient ou non comme "*appliquée à leur métier*", et les efforts fournis dépendent également de la motivation par rapport à la formation (N° 28) , rejoignant ainsi ce que Halima P Przesmycki définit comme "*le besoin que l'élève éprouve d'effectuer l'apprentissage*" . L'enseignante constate une diminution de l'hétérogénéité en matière professionnelle mais en pas en matière générale.

Cette tendance s'explique également par le fait que des élèves désimpliqués changent d'orientation ou partent vers la voie de l'apprentissage .

B . Hétérogénéité liée au comportement

1. Hétérogénéité perçue

Pour 13/18 participants à l'enquête, le comportement des élèves est hétérogène. Toutefois, cette hétérogénéité du savoir-être des apprenants est perçue de manière moins importante que l'hétérogénéité liée au niveau . Néanmoins Mario souligne un comportement très hétérogène en début de formation (N° 54) .

En effet, sur une échelle de valeurs de 1 (très hétérogène) à 9 (très homogène), l'hétérogénéité liée au niveau est de l'ordre de 3.13 alors que celle liée au comportement (4.2) approche la moyenne, que l'on pourrait caractériser comme moyennement hétérogène ou homogène.

D'ailleurs, pour 5 participants, le comportement est perçu comme homogène.

Les difficultés liées au comportement sont articulées autour de quatre axes :

- des élèves désimpliqués par rapport à leur formation, "en attente" (Fabrice - N° 32) et ou perturbateurs (Ninon, Fabrice, Mario),
- des élèves qui rencontrent des difficultés avec le "vivre-ensemble", l'acceptation des différences . Mario met en évidence des moqueries portant sur la différence de rythme, l'intégrité physique (N°80) . Fabrice développe quant à lui le côté individualiste des élèves en début de formation qui peut s'avérer être un frein au travail collaboratif (N° 70) . A contrario, Ninon nuance ces points de vue en mettant en avant le fait que les élèves sont solidaires et acceptent les différences (N° 56 - 60),
- des élèves qui montrent des difficultés de concentration (Fabrice),
- des élèves qui manquent d'autonomie dans l'acquisition des apprentissages (Ninon, Mario) et de confiance en soi (Ninon) . Cette dernière insiste sur le profil des élèves provenant de SEGPA qui sont demandeurs d'une présence constante de l'enseignant, "*les SEGPA, il faut toujours que je sois avec eux, derrière eux en train de contrôler en train d'écrire un mot au tableau*" (N°64) et de rajouter : "*oui. Ils m'appellent constamment*" (N°70).

2. Evolution de l'hétérogénéité perçue

L'homogénéisation des comportements s'accroît plus particulièrement en classe de terminale pour les raisons suivantes :

-Réorientation de certains élèves désimpliqués , *"les élèves les plus rebelles ont été exclus ou réorientés au milieu de l'année "* (PLP enseignement général) . Pour Fabrice, cette réorientation se fait en début d'année de seconde et concerne de rares élèves qui n'ont pas choisi cette formation (N°32) . Ninon évoque le cas de 3 élèves qui arrêtent cette année en fin de seconde leur formation pour changer d'orientation ou pour aller en apprentissage en raison selon elle du rythme en atelier et/ou de l'importance des matières générales dans la formation (N°28/34/38/85) et/ou d'un blocage par rapport à l'Ecole. Cette réorientation fait l'objet au préalable d'un travail d'équipe avec la Direction de l'Etablissement afin de mettre en place un Parcours Individuel de Formation en lien avec le projet professionnel de l'élève : *"Certains cours sont supprimés et remplacés par plus de TP"* (N° 90). Si l'élève perturbe la progression des apprentissages de ses camarades, Ninon souligne qu'il est *"sorti de cours où cela pose problème"* tout en étant occupé sur un travail personnel *"au CDI ou avec le surveillant"* (N°92).

- éducation au vivre-ensemble , *'leur apprendre à s'écouter les uns des autres et à s'entraider"* (Q G)

- travail sur la remise en confiance et le développement de l'autonomie *"les élèves prennent progressivement confiance du fait des compétences et savoir-être professionnels acquis lors des ateliers , pendant les PFMP "* (Q E) .

- Conscientisation au métier pour certains élèves et développement de la motivation . Pour Mario, le travail en atelier additionné de l'expérience acquise en entreprise lors des stages sont des conditions qui conduisent au développement de leur motivation et par conséquent *"l'ambiance de classe va s'améliorer"* (N°54). Il insiste de plus sur l'amélioration du comportement pendant et suite aux périodes de stage. En effet, *"le côté individuel annule l'effet de groupe et permet à des jeunes de progresser"* (N°91) .

C . Hétérogénéité liée à l'origine scolaire

Selon les statistiques effectuées par le MENRS pour la rentrée 2013 , 27 % des effectifs de CAP proviennent de l'enseignement adapté ou spécialisé contre 56 % de 3ème hors SEGPA.

L'hétérogénéité de l'origine scolaire est perçue pour 56 % des enseignants ayant répondu à l'enquête. Les résultats montrent une plus forte sensibilité à l'hétérogénéité de l'origine scolaire pour les enseignants de matières professionnelles que pour ceux intervenant en matières générales. Nonobstant des données traitées portant sur des classements et non

sur des effectifs , la perception de l'effectif en provenance de classe de SEGPA varie de 7 points (28% en matières générales contre 35 % en matières professionnelles). C'est en filière maintenance mécanique que l'on note le pourcentage le plus élevé : 34 % d'élèves en provenance de SEGPA (tous enseignants confondus).

Mario et Ninon , tous deux enseignants en matière professionnelle, perçoivent une forte hétérogénéité de l'origine scolaire , contrairement à Fabrice . Pour les deux premiers les élèves en provenance de SEGPA sont nombreux (Ninon) (40 à 60 % de l'effectif - N° 42) voire très nombreux (Mario)(60 % de l'effectif - N° 31/35) et en augmentation depuis 4/5 ans (Ninon - N°100) alors que pour Fabrice, ils sont rares (Q. C1/C2) .Ce dernier ne réfute pas la hausse depuis 10 ans des effectifs en provenance de SEGPA, mais constate qu'il en a "moins sur le terrain" (N° 48/50).

Pour Ninon et Fabrice, les élèves en provenance de 3ème générale Collège sont très nombreux, alors que pour Mario, ils sont très rares (Q C2).

Effectif perçu selon la provenance	Ninon	Fabrice	Mario
Très nombreux	3ème générale	3ème générale	3ème spécialisée
Nombreux	3ème spécialisée	None	3ème DP6H
Rares	3ème DP 6H	3ème spécialisée	Passerelle
Très rares	Passerelle	3ème DP 6H	3ème générale

Fabrice et Ninon intervenant auprès des mêmes publics ont donc une perception différente de l'origine scolaire de leurs élèves alors qu'ils ont le même nombre d'années d'expérience en CAP .

Pour l'enseignant de matière générale, l'hétérogénéité est surtout perçue en terme de niveau et n'est pas liée à l'origine scolaire " *non non, parceque sans venir de SEGPA , en venant de collège ils peuvent avoir déjà des niveaux déjà très différents*". Il soulève le fait que des élèves SEGPA " *... sont très scolaires, très attentionnés, qui sont en difficulté mais qui ne vont pas forcément faire moins bien que par exemple des élèves qui viennent de collège*" (N° 52).

Pour les trois enseignants, quelques élèves de CAP - originaires de SEGPA ou non - atteignent un bon niveau en fin de formation et souhaitent poursuivre leur projet professionnel à savoir obtenir le baccalauréat en 4 ans en intégrant une 1ère Bac Pro. (Mario N° 94 , Fabrice N° 52, Ninon " *pour certains élèves, c'est le moyen de faire un Bac Pro en 4 ans : 2 CAP+2 Bac*" - QB1).

Il devient alors pertinent de se pencher sur la perception des facteurs de réussite des élèves

D . Les facteurs de réussite des élèves de CAP

1. Evolution du rapport au savoir

Nous avons constaté en amont une diminution de l'hétérogénéité du rapport au savoir au fur et à mesure de la formation. La réussite de certains élèves peut se vérifier par une évolution d'un rapport au savoir "concret" qui caractérise les élèves de CAP selon A. Jellab vers un savoir réflexif - en augmentation de 13 points. Toutefois, ces données sont à analyser avec précaution car peu d'enseignants ont répondu à ce point du questionnaire, en raison de sa complexité.

Néanmoins, Mario constate cette tendance. En effet, pour lui, en début de formation la majorité de ses élèves mobilise un rapport au savoir concret. En fin de formation, il observe que la moitié du public a acquis un rapport réflexif qu'il explique par l'acquisition de l'autonomie. Par contre, il déplore que l'autre moitié reste désimpliquée en raison d'un manque de motivation (N°58/60).

2. Perception des causes de réussite

Je rappelle ci-dessous la typologie d'A. Jellab et la corrélation que j'avais effectuée avec le triangle pédagogique de Houssaye.

Item - typologie A. Jellab	Sommet du triangle pédagogique
C'est une affaire de déclic <i>(transition vers l'âge adulte à mesure que l'on s'approche de l'entrée dans la vie active)</i>	Apprenant
C'est une affaire de savoirs <i>(dont la maîtrise permet à des élèves qui ont échoué au collège de réussir)</i>	Savoir
C'est une affaire de maturation <i>(que le LP est censé favoriser via des pratiques pédagogiques spécifiques)</i>	Enseignant, Etablissement (Effet- maître / Effet établissement)

Les résultats de l'enquête ont fait apparaître l'importance des pratiques pédagogiques spécifiques en LP dans la réussite des élèves (affaire de maturation).

Cependant, on note une différence entre les perceptions des enseignants de matières générales et celles des enseignants de matières professionnelles.

Pour les enseignants de matières générales, la réussite s'explique d'abord à travers des pratiques adaptées , puis l'acquisition des savoirs . Ces deux facteurs conduisant ensuite au "déclic" de l'élève à savoir l' acquisition d'une certaine maturité face à l'entrée dans la vie active. Pour Fabrice, la motivation de l'enseignant est fondamentale ainsi que la manière de mettre en place ses pratiques. Il souligne que la motivation (maturité) de l'apprenant est également nécessaire pour acquérir les savoirs. Mais il rappelle que c'est à l'élève de l'acquérir (N° 64/66/68/70) .

Pour les enseignants de professionnel, la réussite s'explique d'abord par le "déclic"- l'acquisition de la maturité professionnelle , puis par des pratiques pédagogiques adaptées et enfin par la maîtrise des savoirs. Cette perception diffère cependant selon les individus.

En effet, alors que Mario confirme les perceptions des enseignants de matière générale, Ninon rejoint certes le point de vue de ses deux autres collègues en constatant que la réussite est d'abord une affaire de pratiques pédagogiques mais elle considère qu'ensuite le facteur explicatif est lié à la maturité de l'apprenant. Elle classe la maîtrise des savoirs en 3ème position.

Toutefois, l'ensemble des enseignants se rejoint , en étant "plutôt d'accord" , sur le fait que la réussite des élèves est induite par une synergie entre ces trois facteurs .

II. Les pratiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves de CAP et conduire les élèves à la réussite.

Afin de cadrer la discussion, Il s'avère nécessaire de rappeler le lien entre hétérogénéité du public et pratiques enseignantes. Comme le souligne M.C. Grandgouillot " *gérer l'hétérogénéité, c'est organiser les conditions pour que chacun intègre des connaissances nouvelles, quelque soient son bagage initial et le chemin suivi*" - Page 60.

Avant d'étudier de manière pragmatique les pratiques enseignantes , il m'a semblé en premier lieu pertinent de me pencher sur la perception qu'ont ces enseignants de leurs pratiques en CAP.

Perception de sa pratique enseignante

Près des 3/4 des enseignants ayant participé à l'enquête sont d'accord avec la citation d'A. Jellab : « *Les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites.* »

Alors que Ninon et Mario précisent que l'on tend vers une individualisation de la pédagogie depuis 4/5 ans avec l'arrivée des élèves de SEGPA (Ninon N°94) et qu'en CAP "*cela ne se passe jamais comme on a prévu*" (Mario N°100), Fabrice confirme son désaccord avec A. Jellab. Pour cet enseignant, il n'y a pas de spécificité liée à sa pratique en CAP. En effet, il met en place des pratiques adaptées aux élèves qui lui permettent de faire ce qu'il avait prévu de faire. Parfois le résultat diffère mais pour lui ce n'est pas spécifique au public. Le problème viendrait pour lui de l'enseignant et de sa motivation (N°72 à 82).

Perception de la particularité des pratiques en CAP par rapport au Bac Pro

Ces trois enseignants interviennent également en Bac Professionnel. Ils mettent en avant les spécificités suivantes :

* pour Fabien, l'effectif réduit permet une individualisation en CAP (N°8).

* pour Ninon et Mario, alors que les élèves de Bac travaillent sur des dossiers en autonomie (Ninon - N°14) ou à partir de documents à analyser en amont afin d'analyser les tâches (Mario - N°42), les élèves de CAP ne travaillent pas sur des dossiers (Ninon), les différents gestes professionnels sont décortiqués ou montrés (Mario). Ils soulignent tous deux la présence importante de l'enseignant pour étayer (Ninon) ou vérifier de manière très régulière l'avancement des tâches (Mario).

A. Pratiques pour réguler la diversité des difficultés comportementales

Pour M-C Grandguillot "*la lutte contre l'échec passe souvent par la réintégration dans un groupe et la réhabilitation de l'image de soi*" - Page 41.

1. Pour le développement de l'autonomie

Les enseignants s'accordent sur des pratiques visant le développement de la maturité (Fabrice), de l'autonomie (Fabrice et Mario) et la remise en confiance (Mario et Ninon). Pour Ninon, cela passe par l'instauration d'un climat "*favorable*" ("*serein*" pour un autre enseignant dans l'enquête) au travail en valorisant l'entraide (N°50/56) et se montrant particulièrement disponible. Pour un autre professeur, il est nécessaire de "*valoriser et encourager les élèves*", pour un autre d' "*échanger*" avec les élèves. En début de formation,

Ninon va vers les élèves car ces derniers n'osent pas la solliciter. Puis la confiance enseigné/enseignant s'étant développée progressivement, la tendance s'inverse alors : les élèves sont constamment demandeurs de sa présence , en particulier les élèves de SEGPA (N°71). Mario construit également une relation de confiance en s'appuyant sur l'affect. Il précise toutefois que cette relation doit être adaptée selon l'élève et en tenant compte du groupe classe. Fabrice adopte quant à lui une attitude *"juste et à l'écoute"*. L'écoute des élèves est également mise en avant par un autre enseignant. Ces témoignages vont dans le sens des observations d'A. Jellab, lorsque celui-ci met en évidence une attention particulière des PLP aux savoir-être afin de (re) donner confiance aux élèves et du travail sur l'adaptation sociale en classe de CAP.

2. Pour le développement du respect et une réduction des attitudes perturbatrices

Concernant les difficultés comportementales liées à la discipline ou au non respect du vivre-ensemble , Fabrice réaffirme son autorité, Mario cadre dès le départ. Cela passe, pour deux autres enseignants, par la présentation des consignes de travail et de comportement de manière claire. Pour trois PLP, il est nécessaire d'apprendre aux élèves le respect des personnes, des matériels, des locaux et leur apprendre à *"s'écouter les uns des autres et à s'entraider"* (un enseignant). Pour Mario et selon l' appréciation du contexte, ce-dernier va ou bien réagir de manière autoritaire sur le moment ou bien faire un travail avec la classe sur les valeurs citoyennes. Il précise que la solution est adaptée à l'individu à travers une punition (mentionnées par deux autres enseignants) ou en l'écartant de ses camarades. Un professeur mentionne dans l'enquête qu'il sépare les élèves bavards. Mario peut également prendre l'élève à part après le cours et lui expliquer de manière pédagogue. Un autre PLP fait référence à des bilans réguliers effectués avec l'élève perturbateur. Mario et Fabrice font également appel aux personnes ressources -dont la Vie scolaire-en cas de non amélioration du comportement. Mais ce sont des situations rares, précise Fabrice. Des sanctions sont également évoquées par d'autres enseignants.

Ces pratiques sont surtout mises en place en seconde , afin de tendre en terminale vers une relative homogénéisation des comportements.

B. Pratiques mises en place pour réguler la diversité des niveaux, des difficultés cognitives

Pour 1/18 enseignant, *"il n'y a pas de solution miracle"*.

Néanmoins, nombreux sont les enseignants qui ont fait référence à la pédagogie différenciée C'est le cas de Ninon , spontanément, lorsque je lui demande de caractériser ses pratiques (N°10), en insistant sur le dispositif du Tutorat.

Il s'avère , à ce stade de la réflexion nécessaire de faire un rappel des différentes préconisations d' Halima Przesmycki. Pour elle, lorsqu'un enseignant souhaite différencier sa pratique , celui-ci peut varier les processus , les structures, les contenus .

- jouer sur les "processus" : l'enseignant répartit les élèves en plusieurs groupes qui travaillent simultanément sur les mêmes objectifs mais selon des processus différents . Ce mode d'organisation complexe nécessite l'analyse préalable de l'hétérogénéité du public face à l'apprentissage : motivation, curriculum , profils et processus d'apprentissage,

- jouer sur les "contenus" : plusieurs groupes d'apprentissage vont simultanément travailler sur des contenus différents définis en termes d'objectifs cognitifs et ou méthodologiques . L'enseignant peut par exemple donner des consignes différentes ou proposer des tâches différentes.

- jouer sur les "structures" : l'enseignant intervient sur les modalités d'organisation de la classe : groupe-classe, groupes de niveaux ou de besoins voire selon le profil d'apprentissage (homogènes ou hétérogènes), individualisation.

1. En amont , l'élaboration de la stratégie d'apprentissage

a. Echanger avec un collègue de SEGPA

Mario, via une démarche personnelle s'est rendu en classe de SEGPA il y a quelques années pour observer et cerner les spécificités de ce public d'élèves et pouvoir ensuite adapter sa pratique en CAP.

b. Mettre en place une évaluation diagnostique

Halina Przesmycki insiste sur la_ place du diagnostic initial dans la pédagogie différenciée : avant la séquence il sert à évaluer les niveaux d'acquisition des pré-requis des élèves, après il permet de vérifier les résultats de la différenciation et réguler éventuellement. Elle met également en évidence l'importance des pré-requis dans l'apprentissage car selon cette auteure la façon d'apprendre des élèves dépend de ce qu'ils savent déjà (Pages 65 -71)¹⁶.

¹⁶ parties de l'ouvrage : "comment monter des stratégies d'apprentissage" - "la place de du diagnostic initial"

Fabrice perçoit rapidement le niveau de ses élèves (N°24) . Il en est de même pour Ninon lorsqu' évoquant la manque de pré-requis des élèves originaires de SEGPA fait référence implicitement à une évaluation diagnostique . Mario pour sa part effectue en début d'année une évaluation diagnostique en donnant aux élèves une tâche simple. Ceci va lui permettre d'identifier rapidement les élèves qui comprennent et les élèves qui ont des difficultés. Les travaux d'écriture en classe sont également pour lui un indicateur (N°29/31).

c. Elaborer des supports de cours adaptés :

Fabrice n'évoque pas de particularités dans la construction de ses cours qu'il prépare à l'avance. Il part d'une base à partir de laquelle il individualise dans la pratique, selon le niveau et les attentes des élèves (N° 16).

A contrario, pour Mario et Ninon, l'hétérogénéité des niveaux impliquent des particularités dans la construction de leurs cours.

Pour trois autres enseignants, il est nécessaire d'adapter *"les protocoles et les sujets aux classes et élèves"*, *"adapter les séquences selon les difficultés"*.

Mario et Ninon construisent également leurs supports en s'adaptant au niveau des élèves. Mario souligne qu'il ne prend pas appui sur des manuels car non existants dans sa matière.

Ils partent tous deux d'un *"point de départ"* (Mario), d'une *"accroche"* (Ninon) , *"très simple en faisant attention à ne pas mettre trop d'informations pour ne pas perturber les élèves"* (Mario), *"accessible, concrète"* pour Ninon. Celle-ci part d'une notion déjà vue afin de mettre en confiance les élèves avant d'aborder une nouvelle compétence.

Concernant les supports de cours, deux enseignants (dont Fabrice) mentionnent qu'ils adaptent la typographie pour les élèves dyslexiques.

d. Concevoir des outils différenciés : supports - fiches outils :

Dans une logique de différenciation successive, qui consiste à varier le type d'exercices, les supports et les outils et ou les contextes afin de permettre à chaque individu d'acquérir les apprentissages, trois enseignants dont Ninon mentionnent cette pratique. Les fiches-outils qu'elle élabore portent sur des modes opératoires, sur des notions de base.

L'objectif de ces fiches-outils est double . Elles permettent à :

. l'élève outre le fait de consolider l'acquisition des pré-réquis, de développer progressivement une autonomie mais aussi de progresser dans les apprentissages si l'enseignante n'est pas disponible.

. à l'enseignante de s'occuper d'un autre élève

2. Pendant le cours

Pour M-C Grandguillot, l'apport de connaissances se réalise pendant les cours collectifs et les apprentissages individuels car les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. C'est donc le rôle de l'enseignant que de varier les situations d'apprentissage en différenciant les modes d'organisation : en alternant situations collectives, groupes d'apprentissage hétérogènes qui créent les conditions pour provoquer le conflit socio-cognitif, groupes de niveaux ou de besoin, situations individualisées avec l'étayage professeur ou élève .

a. L'apport de connaissances par l'enseignant

Un enseignant de matière professionnelle souligne qu'il prend " le temps d'expliquer, de faire manipuler" et qu'il met les élèves face à des situations problèmes. Un autre enseignant mentionne qu'il demande aux élèves d'"écrire leur synthèse", les conduisant ainsi à développer une attitude métacognitive.

L'individualisation voire vers une forme d' attitude différenciée selon les élèves

- les élèves en difficulté

Les trois participants aux entretiens se rejoignent sur ce mode d'organisation. Fabrice précise que même si le groupe classe travaillent sur les même apprentissages, il individualise sa pratique quotidienne selon les attentes des élèves en difficultés par le biais de l'écriture au tableau, l'oralisation . Mario quant à lui est plus attentif aux élèves en difficulté que ce soit en pratique ou en théorie. Il veille à ce que l'élève prenne bien le cours, lui réexplique si besoin (N°66). Il caractérise cette pratique comme une "forme d'individualisation" (N°77). Ninon, pour sa part, et selon une logique de remise en confiance , met l'accent sur une aide individuelle constante de l'enseignant "les *SEGPA*, il faut toujours que je sois avec eux, derrière eux en train de contrôler ... en train d'écrire un mot au tableau. " (N°63), au risque de moins "pousser" les élèves "classiques" " qui sont "plus en autonomie".

- Les élèves "classiques"

En parallèle, les trois enseignants ont recours à la différenciation des contenus simultanée en raison des différences de rythme de travail. Fabrice explique que les élèves en difficulté ont "*vraiment du mal rien qu'à commencer*" alors que les "*bons élèves , ceux qui sont autonomes (...)* ont fait quelque chose et ils doivent l'améliorer" (N° 42) .

Tous trois s'accordent à dire qu'ils :

. donnent des sujets (Ninon N° 79) , un travail (Mario N° 72) supplémentaires ou le début du cours suivant que ces élèves font quand ils ont terminé le travail précédent (Fabrice N° 40)

. leur "*en demande plus*" , de "*plus développer*" (Fabrice N°40) ou donne "*un travail plus motivant ou un peu plus compliqué pour leur permettre d'avancer ou de ne pas s'ennuyer pendant que les autres avancent à leur rythme*" (Mario N°72).

b. L'apport de connaissances par les pairs

Les enseignants interrogés alternent travail de groupe et travail individuel (10/18) , certains d'entre eux (4/18) précisent qu'ils mettent les élèves en binômes. Un enseignant précise néanmoins qu'il met les élèves un par table .

- Le travail en groupe

Deux enseignants mentionnent qu'ils alternent groupes de niveaux et groupes hétérogènes.

Sur les trois PLP ayant participé aux entretiens semi-directifs, seul Fabrice a recours à ce mode d'organisation qu'est le travail en groupes : "*j'essaye d'en faire un maximum*" car "*cela peut arriver que le travail de groupe soit très bénéfique*". Néanmoins, il précise que s'il observe que le travail n'avance pas ou que certains élèves montrent des problèmes de comportement , "*je mets de suite un terme au travail de groupes, soit je le fais différemment, soit je change les groupes*".(N° 58).

- Le travail en binômes, le tutorat

Quatre enseignants mentionnent dans le questionnaire avoir recours à ce mode d'organisation. Mario en précise les conditions , lorsqu'un élève en difficulté "*s'entend bien avec un élève qui a plus de facilité*" , et souligne le caractère formateur de ce dispositif "*parce qu'ils peuvent s'aider dans la pratique professionnelle*" (N° 68). Ninon y a également recours contrairement à Fabrice . En effet ce dernier ne pratique pas le tutorat pour les raisons suivantes (N° 42 - 44) :

. le tutorat nécessite "*une espèce de forme d'acceptation*"

. le tutorat crée du mouvement dans la classe

. il souhaite faire en sorte que "*déjà eux* (les élèves autonomes, qui ont terminé avant les élèves en difficulté) *pensent à leur enseignement*" .

3. La remédiation

La commission générale de terminologie et de néologie de l'éducation¹⁷ définit la remédiation comme :

"Mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation.

Note : La "remédiation" doit être distinguée du "rattrapage", qui consiste en une remise à niveau des connaissances."

Pour H. Przesmycki, il est nécessaire après une séquence de pédagogie différenciée d'effectuer le bilan du diagnostic initial, lui même diagnostic initial de la séquence future. L'objectif est de permettre à l'enseignant de réguler ses démarches en réorientant son travail au plus près des intérêts et des difficultés spécifique des élèves et de faire une guidance individualisée. (Pages 65 -71)

a. les ateliers individualisés

Fabrice a recours également à l'aide individualisée mais la pratique sur ses cours à partir des vacances de la Toussaint. Il positionne ces temps de remédiation après l'évaluation, à la fin d'une séquence ou selon les besoins identifiés . En effet, pour lui, il n'est pas pertinent de demander , à des élèves qui "*ont du mal à travailler chez eux*", un "*supplément de travail*" ou de "*rester en plus (..) sur le lieu de l'établissement*". Il rajoute également que cela risque de générer une différence "*par rapport aux autres*". Il qualifie ce dispositif d' "*ateliers individualisés*" . Pendant une heure, l'élève travaille sur des difficultés précises. Il pratique alors la différenciation simultanée "*toi tu vas faire de l'histoire , toi tu vas faire du français, toi tu vas faire (...) de l'écriture* " (N° 56).

b. l'aide individualisée

Cinq PLP font référence à l'aide individualisée prévue dans l'emploi du temps. Ce sont des temps à destination d' élèves pour lesquels des besoins particuliers ont été identifiés . Ils n'ont pas de caractère obligatoire car ils sont "proposés" aux élèves. Ils sont généralement positionnés dans l'emploi du temps sur une barrette de deux heures, en amont (le lundi

¹⁷ COMMISSION GÉNÉRALE DE TERMINOLOGIE ET DE NÉOLOGIE - *Vocabulaire de l'éducation NOR* : CTNX0710380K - LISTE DU 16-6-2007 JO DU 16-6-2007 - [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm> . Consultée le 22 avril 2015

matin) des temps de cours "classe " ou en fin de journée ou de semaine . Lors de la mise en place d'une offre de formation CAP, j'ai eu l'occasion d'intervenir la première année et ce à trois reprises, en aide individualisée. Ce dispositif consistait en pratique à de l'aide aux devoirs. Les enseignants communiquaient au préalable à l'enseignant en charge de ce créneau , et par l'intermédiaire du professeur principal , les différentes consignes de travail données aux élèves. Certains élèves, même s'ils étaient volontaires et de bonne volonté, oubliaient d'amener leurs supports de cours, ce qui rendait difficile tout travail demandé. Je m'adaptais alors en les faisant travailler sur les supports qu'ils me présentaient, leur apportais également de l'aide méthodologique pour mettre en ordre leurs classeurs ou en dernier recours effectuais de la remédiation dans mes matières. Cette organisation a été modifiée dès la seconde année . Ce sont maintenant essentiellement des enseignants de matière générale (français, maths) qui sont en charge de ce dispositif .

Remarque : Un enseignant fait référence dans l'enquête à un cours dédié à l'apprentissage de la méthodologie de la mémorisation. N'ayant pu identifier cet enseignant, je n'ai donc pas développé ce dispositif dans cet écrit.

C. Evolution de ma pratique en CAP - analyse auto réflexive

Il n'est pas aisé de procéder à une auto-analyse objective de ses pratiques et de prendre le recul nécessaire pour pouvoir les expliquer . Néanmoins, les différents apports théoriques et méthodologiques pendant ces deux années de formation en Master MEEF ont contribué pour ma part à la structuration d'une analyse réflexive . La présentation ci-après de ma perception à la fois de l'hétérogénéité du public de CAP et de mes pratiques, et ce même si celle-ci reste subjective, elle est le produit de la combinaison de mes acquis en formation à l'Espé et d'une forme de recul par rapport à mon expérience d'enseignement de huit années en classe de CAP.

1 . En classe de CAP Commerce

a. vers une pédagogie différenciée successive

Comme je l'exposais en introduction de ce mémoire, mes premières années d'exercice en CAP ECMS ou Vente sur des périodes de remplacement plus ou moins longues, m'ont permis d'affiner ma perception de l'hétérogénéité des élèves en terme de niveau et de difficultés . J'y enseignais deux des quatre pôles de vente et l'économie-droit. Ayant comme représentation du métier d'enseignant mon expérience en tant qu'ancienne élève, je me suis donc appuyée spontanément sur le modèle transmissif et la démarche exclusivement

déductive. Je mettais toutefois progressivement en place une pédagogie différenciée que je peux maintenant caractériser comme successive pour les temps d'apprentissage de découverte et d'intégration des connaissances.

Dans un premier temps j'élaborais, pour la vente, mes supports à partir de manuels dont je m'inspirais . Or ceux-ci ne m'ont rapidement pas convenu ou plutôt ne convenaient pas à tous mes élèves. En effet, venant du terrain, je trouvais que certains apprentissages liés à la pratique de la vente étaient transposés de manière trop "abstraite" et donc difficilement compréhensibles pour certains élèves car la plupart de ces supports se limitaient uniquement à de l'analyse documentaire. De plus, certains élèves , et même s'ils étaient de bonne volonté, avaient du mal à lire "à voix haute" ou à écrire. J'ai donc rapidement pris appui sur de réels supports (que mes élèves et/ou moi même amenions) afin de susciter l'intérêt , aider mes élèves à s'approprier le sens et l'utilité des apprentissages. Développant une meilleure perception des difficultés prévisibles, j'ai par conséquent simplifié ma transposition didactique en créant des supports accessibles du point de vue du lexique, agréablement présentés afin de susciter l'intérêt et articulés autour d' exercices déductifs. A contrario, en économie-droit, mon enseignement se limitait la première année à suivre le manuel qui avait été commandé pour les élèves .

J' ai très vite expliqué à mes élèves ma conception du statut de l'erreur. A savoir, que pour moi il était tout à fait "normal" de se tromper tant qu'ils étaient en phase d'apprentissage. J'alternais travail en groupe-classe et travail individuel. La mise au travail s'améliorait en terme de rapidité au fur et à mesure que nous avançons dans l'année scolaire, malgré quelques problèmes de discipline liés au vivre-ensemble ou bavardages récurrents. Adoptant une attitude à l'écoute et bienveillante tout en restant distanciée, je veillais très tôt à instaurer un climat propice aux apprentissages en ne tolérant aucun manquement aux règles de respect, du vivre-ensemble et n'hésitais pas à donner des punitions . Néanmoins, il arrivait que les élèves plus rapides s'ennuyaient . Ils se mettaient alors à bavarder car n'ayant pas anticipé cette situation, je n'avais pas prévu suffisamment de travail supplémentaire. De plus, lorsque je corrigeais les évaluations sommatives, je m'apercevais que même si des élèves "en difficulté" m'avaient dit en amont qu'ils avaient bien compris "le cours" , et que parce que "très scolaires" pour certains d'entre eux ils réussissaient la partie "théorie", des erreurs persistaient pour la partie "applications", des erreurs de compréhension ou des difficultés de transfert dues à un nouveau contexte apparaissaient également .

b. vers une pédagogie simultanée : les groupes hétérogènes et la pédagogie de projet

La seconde année, toujours affectée dans le même EPLE, j'ai pris en charge, en vente, le pôle "tenue de caisse" en classe de terminale CAP. Suite à l'accord du chef d'établissement, le LP a investi dans du matériel de caisse que j'ai installé. Cela m'a donc permis de mettre mes élèves face à des situations-problèmes, sur la base de scénarios que j'avais au préalable construits en jouant sur différentes variables. Le mode d'organisation que j'ai expérimenté cette année-là était le groupe hétérogène. Les élèves alternaient les rôles au poste caisse (professionnel, client, observateur/évaluateur). Un dossier était remis à chaque élève comprenant : une trame très succincte de mode opératoire du fonctionnement de la caisse enregistreuse qu'il complétait au fur et à mesure de sa pratique, des grilles d'auto et co-évaluation (par un pair et/ou par le professeur) dont les critères furent expliqués en amont. Ce dossier permettait à l'élève de construire ses apprentissages tout en l'amenant à développer une attitude réflexive que ce soit à un instant t ou par rapport à une évolution dans le temps. Il me permettait également de suivre la progression dans l'apprentissage et d'apporter un étayage (par un pair plus avancé dans l'apprentissage ou par moi-même) afin d'amener l'élève dans sa zone proximale de développement ou même après l'évaluation de m'aider dans le choix d'un type de remédiation. De plus, ce mode d'organisation en groupes hétérogènes d'apprentissage permettait de créer des situations interactives et provoquer ainsi un conflit socio-cognitif. Pendant qu'un groupe travaillait sur les vrais outils, les autres élèves étaient répartis dans d'autres ateliers, en groupes (hétérogènes et ou homogènes) d'apprentissage ou de besoins et cela selon les attentes des élèves : rendu de monnaie, clôture de la caisse, ... sur des supports "papiers". L'objectif était de travailler à la fois la complexité des processus et les difficultés des contenus. Concernant l'hétérogénéité du public, ma perception s'articulait autour des axes comportement (que je trouvais relativement homogène) et niveau (moyennement hétérogène). Peu d'élèves avaient par exemple de réelles difficultés en calcul à l'exception de quelques erreurs d'inattention et tous les élèves atteignirent à la fin de l'année le niveau d'exigence pour l'examen. Je savais par des échanges réguliers avec l'équipe pédagogique qu'un ou deux élèves venaient de classe de SEGPA - dispositif pour moi "obscur" - et qu'ils pouvaient être plus "fragiles" dans les apprentissages que leurs camarades. Sur le terrain, je ne notais pas de difficultés cognitives plus importantes et je trouvais leur attitude très motivée et studieuse. Cette même année, j'ai pris en charge le PPCP (Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel) en co-animation avec l'enseignant de lettres-histoire. J'ai donc découvert la pédagogie de projet et les avantages pour les élèves en termes d'apprentissages, de motivation et de cohésion du groupe-classe. Les élèves motivés par la finalité du projet (un voyage d'études d'une entreprise de cosmétiques à forte notoriété située en Bretagne associé à la découverte de la matière de Bretagne à travers un parcours d'orientation en forêt de Brocéliande) se sont facilement appropriés les exigences

en terme de travail pour le mener à bien et coopéraient très facilement entre pairs. La restitution a également été effectuée avec succès à travers la création d'un site internet. De plus, le travail sur ce projet collectif a permis à chaque élève et selon son profil d'apprentissage, de développer autonomie et estime de soi. Nous avons essayé, mon collègue et moi-même, de faire en sorte que les élèves les plus en difficulté fassent également des tâches complexes.

Ma posture, en cours de vente et dans le cadre du PPCP, évoluait progressivement. Je parlais moins, faisais agir mes élèves tout en les observant et les conseillant. Néanmoins, en économie-droit, ma pratique s'appuyait encore sur le modèle transmissif et la démarche déductive et je m'adressais au groupe-classe, à l'exception des temps de cours que je prévoyais pour la réalisation des travaux pour l'examen : fiches éco-droit réalisées par les élèves sur les thèmes de leur choix. Lors de ces temps de cours, j'individualisais mes interventions.

2. En CAP Fleuriste

Après deux années pendant lesquelles j'ai alterné enseignement en lycée technologique et BEP et Bac Pro Tertiaires, j'ai été affectée dans un nouvel EPLE à temps partagé puis à temps plein dans lequel je suis intervenue pendant cinq années auprès des classes de CAP Fleuriste en vente et en économie-droit. Il s'agissait d'une nouvelle offre de formation que nous mettions en place, avec un taux de pression relativement élevé. La première année, afin d'adapter ma pratique de la vente et ma connaissance de l'organisation des entreprises de fleuristerie, je me suis imprégnée des spécificités de cette filière à travers des recherches personnelles et/ou des échanges avec les professionnels lors des évaluations en stage.

a. Profil de la classe en terme de niveaux

Concernant les trois premières promotions, je percevais un "bon" niveau dans l'ensemble homogène (effectif total : 12 élèves + 1 ou 2 élèves CAP 1 an) avec néanmoins une forme d'hétérogénéité :

- une élève (1ère promotion) en grande difficulté scolaire, en terme de compréhension des consignes alors qu'elle venait de 3ème générale. Elle a obtenu le CAP en 3 ans après une seconde année de terminale.
- deux élèves (2ème et 3ème promotions) "fragiles", venant de l'enseignement adapté, très studieuses et appliquées mais pour qui plus de temps était nécessaire sur certains apprentissages. L'une d'entre elles a poursuivi sa scolarité par la suite en BP.
- deux ou trois élèves "moyens" ou "profil classique CAP"

- un ou deux élèves plus âgés qui intégraient la classe de Terminale , déjà titulaires d'un baccalauréat , souhaitant compléter leur formation. Ces élèves faisaient l'objet d'un PIF(Parcours Individuel de Formation). Ils préparaient donc en un an le CAP et pour leur permettre de valider le nombre de semaines de pratique, ils étaient très régulièrement en entreprise et n'assistaient qu'à certains cours professionnels (uniquement à certains cours de vente pour ma part). J'individualisais totalement mon plan de formation avec eux et veillais qu'ils acquièrent la pratique nécessaire à la vente. Néanmoins, il s'est avéré que pour une élève (2ème promotion) des difficultés liées à la vente sont apparues très rapidement en entreprise en raison d'un manque de confiance . J'ai alors proposé au chef d'établissement un nouveau dispositif , qui a permis , après accord de ce dernier, d'aider cette élève à lever les freins et inhibitions liés au contact clientèle, en la mettant les vendredis après-midi à la vente dans nos serres, sous la surveillance du chef d'exploitation. J'effectuais des bilans très réguliers de sa progression.

- le reste des élèves de la classe (75% pour la 1ère promotion, 60 % pour les 2ème et 3ème promotions) avait à l'entrée en classe de seconde CAP un bon voire très bon niveau de 3ème générale. Une ou deux élèves avaient même déjà effectué une seconde générale. Leur objectif était de poursuivre par la suite en BP.

Face à cette hétérogénéité de niveaux, j'ai mis en place des outils me permettant d'affiner ma perception ainsi qu' une combinaison de stratégies pédagogiques pour m'adapter en partie à cette diversité d'élèves :

- une première évaluation sommative que je mets en place très rapidement me permet de confirmer ou non mon diagnostic initial en termes de compréhension des consignes, de capacités à transférer dans un contexte différent et identifier les élèves studieuses ou non. Cette première évaluation porte sur des apprentissages simples et peut rejoindre le diagnostic initial de Mario (N°) qui lui permet d'identifier en tout début de l'année les élèves qui comprennent et ceux qui ne comprennent pas. De plus, elle me permet d'obtenir une première approche du profil global de ma "nouvelle classe" par rapport aux années précédentes , car même si j'en modifie la forme, le fond reste identique. Le niveau de cette évaluation n'est pas très élevé de façon à ce que selon une logique de mise en confiance face aux apprentissages, les élèves même fragiles mais sérieux et attentifs aient "facilement" au moins la moyenne et d'un autre côté exigeante pour les élèves "bons" ou "très bons" par le biais de deux ou trois questions difficiles (généralement comptant pour un maximum de 4 points),

- une pédagogie combinant apprentissages théoriques, temps de pratique et projet. Les élèves portent au moins un projet par an à finalité événementielle, les mobilisant pendant deux voire trois semaines. Je différencie ici au niveau des productions .
- un mode d'organisation alternant situations collectives et individualisées , groupes d'apprentissage hétérogènes et homogènes,
- une gestion de l'espace "flexible" qui habitue les élèves à changer de place en fonction des besoins détectés, sans que cela ne fasse perdre trop de temps en sollicitations diverses,
- la mise à disposition d'outils et matériels pour permettre aux élèves de s'entraîner, mise en place d'un "marché pédagogique" dans la classe et création du magasin pédagogique à l'entrée des serres pour les simulations de vente en environnement réel à partir de leurs productions florales et pour les contacts avec de vrais clients.

b. Profil de la classe en terme de comportements

Pour les deux premières promotions se dégagait un comportement homogène par rapport aux règles du vivre-ensemble : j'observais un réel respect des différences de chacun et une volonté d'entraide. Néanmoins pour une élève montrant un problème avec l'autorité féminine , il a été nécessaire de construire certaines règles en classe de seconde , en accord avec la mère .

Concernant la 3ème promotion , des difficultés sont rapidement apparues à de nombreux enseignants dont moi-même, en classe de seconde en raison de l'homogénéité liée au genre (uniquement des filles) et qu'il nous a fallu résoudre en équipe par une posture commune:

- * des élèves à fort caractère avec un très bon niveau mais à l'humeur changeante liées à des préoccupations de jeunes filles . Cela débouchait sur de fréquentes disputes , voire même poussaient d'autres élèves à envisager de démissionner de la formation
- * une forme d'exclusion des élèves "fragiles " , ce qui tendait à développer de ma part une attitude différenciée et individualisée envers ces élèves , ne pouvant pas envisager de les intégrer de manière constructive dans tel groupe hétérogène , tant que les autres élèves ne se montraient pas plus coopératives.

J'ai donc pris plusieurs fois la décision de donner des punitions voire d'interrompre des activités de groupe pour ces raisons, attitude qui rejoint celle de Fabrice lorsque celui-ci explique qu'il met fin au travail de groupes lorsqu'il "*voit qu'il y a des problèmes de comportement*" (N°38) . Les difficultés se sont néanmoins atténuées dans mes cours en

classe de terminale , étant arrivée à établir une forme de tolérance entre elles , voire même de collaboration, ce qui a permis la remise en place des activités de groupes.

c. Une perception plus fine des élèves de SEGPA

Cette même année, j'étais affectée à temps partagé au collège , en 4ème SEGPA. Cette classe se créait , ainsi que le champ VDM (Vente Distribution Magasinage) dans lequel j'intervenais 2 * 3 heures hebdomadaires.

En parallèle, j'ai suivi pendant cette période des sessions de formation qui m'ont permis d'affiner ma connaissance de ce public et de mettre en place des pratiques adaptées :

-création du plateau VDM pour amener les élèves à s'approprier les apprentissages de manière concrète dans un premier temps puis de manière réflexive pour certains,

-mise en place de projets mobilisant les élèves.

J'ai donc appris ,à travers une pédagogie individualisée et de remise en confiance, à proposer à mes élèves un accompagnement progressif vers l'enseignement professionnel.

J'intervenais auprès d'un très faible effectif (7/8 élèves) , la classe étant divisée en deux groupes qui alternaient successivement les deux champs professionnels.

Enseigner auprès de jeunes de SEGPA a fait évoluer ma posture d'enseignante . En effet, d'une posture naturellement distanciée avec mes élèves, j'ai évolué progressivement vers une posture d'éducateur en travaillant également sur l'affect .

J'ai pu mettre à profit cette expérience simultanément auprès des élèves "fragiles" de CAP, comme Mario à travers ses échanges avec un enseignant de SEGPA. En effet, , j'ai acquis une perception plus fine de certaines difficultés cognitives que pouvaient rencontrer ces élèves : repérage dans l'espace, sens des opérations (addition, soustraction, ...) non construits, troubles de la concentration , "logique différente", Cela m'a permis de leur proposer des supports supplémentaires plus concrets ou d' adapter d'autres variables didactiques .

d. mise en place de groupes homogènes d'apprentissage et d'une auto-évaluation

L'année suivante , mon nouveau public de seconde CAP (4ème promotion) se caractérisait par une forte hétérogénéité quant à l'origine scolaire avec un nombre plus important d'élèves "fragiles" en provenance de SEGPA ou de 3ème DP 6h , avec pour la 1ère fois un garçon. En terme de niveau, je constatais 3 groupes d'élèves :

* 5 élèves en difficulté ou en grande voire très grande difficulté par rapport aux apprentissages de base

* 4 élèves "classiques" qui selon le degré de complexité des apprentissages pouvaient montrer quelques fragilités

* 3 élèves avec un très bon niveau

Ce constat rejoignait celui de Ninon, avec qui j'échangeais régulièrement car nous enseignons la même matière mais dans une filière différente.

J'ai donc choisi d'adapter ma pratique de la différenciation pédagogique en accentuant les travaux en groupes homogènes (ou de niveau) . Je mettais régulièrement en place trois groupes pour lesquels je faisais varier progressivement le degré de complexité : un niveau concret, un niveau "consolidation" ou "passage à l'abstraction" et un niveau demandant plus de capacités d'abstraction et de transfert dans des contextes différents. Une évaluation diagnostique (le même travail pour tout le monde en même temps) me permettait d'évaluer les pré-requis et d'identifier dans quel groupe allait travailler l'élève pour construire ses apprentissages. Il s'est avéré plusieurs fois qu' une des élèves ayant un très bon niveau réflexif rencontre des difficultés face à des apprentissages concrets et inversement qu'un(e) élève avec un rapport au savoir concret en début de formation aille directement en niveau 3 en milieu de Terminale . Dès le début de la formation j'ai construit une trame de "porte-folio" que j'ai remise aux élèves . Je l'avais élaborée dans la même logique que celui que j'avais crée quelques années auparavant pour mes élèves de CAP ECMS pour la tenue de la caisse. Ce nouvel outil reprenait les différentes compétences qui seraient travaillées pendant deux ans. L'élève y reportait son "auto-évaluation" de progression sur la base de 4 items (NA, ECA-, ECA+, A) . Dès qu' il pensait avoir atteint le A (Acquis), je validais ou non ce niveau, en fonction de mes observations ou en le co-évaluant. En début de seconde, un travail et/ou accompagnement individuel a été effectué avec chaque élève sur l'auto-évaluation, car ces derniers avaient tendance à confondre le Non Acquis (NA) et le En Cours d'Acquisition - (ECA -). En raison d'un comportement très sérieux et attentif en classe, je les autorisais à se mettre en binôme par affinités, et ce pour certains travaux . De plus, face à de grandes difficultés persistantes encore en milieu de Terminale pour trois élèves dûes à une pratique insuffisante en stage, j'ai fait appel à trois élèves qui avaient déjà acquis les compétences pour aider leurs camarades à s'entraîner, en vue de l'épreuve certificative.

L'année dernière, les caractéristiques de la 5ème promotion auprès de laquelle je ne suis intervenue qu'en classe de seconde ressemblaient à celles de la 2ème promotion : deux élèves fragiles (dont une perçue comme très fragile, originaire de SEGPA) et le niveau des

autres élèves variaient entre un bon et un très bon niveau. Néanmoins, une tendance aux bavardages un peu trop fréquente ne m'incitait pas à les autoriser à travailler régulièrement en binôme.

3. Une année en CAP Coiffure

J'ai changé cette année d'EPLÉ . J'interviens auprès de quatre classes (deux en seconde, deux en terminale) de CAP Coiffure , à raison d'une heure semaine pour les secondes et 1h30 hebdomadaires auprès des terminales. C'est également un CAP avec un taux de pression très élevé puisque c'est le seul établissement public de l'académie qui propose cette formation par la voie initiale.

Les particularités pour cette année sont , outre le fait que je découvre une nouvelle filière professionnelle, les effectifs importants de chaque classe : entre 20 et 24 élèves, soit le double des effectifs que j'avais auparavant. Intervenant également auprès de 200 élèves en Bac Pro Indus, je n'ai pas pu aboutir sur une perception aussi fine de mes élèves de CAP que les années précédentes. Néanmoins, j'ai rapidement relevé un bon niveau général (suite à ma première évaluation "diagnostique" adaptée au nouveau contexte professionnel) avec deux ou trois élèves selon les classes rencontrant des difficultés cognitives .

a. Le public de seconde : mise en place d'un environnement de travail propice aux apprentissages

Concernant les élèves de seconde, trois élèves d'une même classe montrant des comportements perturbateurs voire de refus à rentrer dans les apprentissages, ont fait très tôt l'objet de fiches de suivi. Un PIF leur a ensuite été proposé en vue d'une réorientation et ces trois élèves n'ont donc plus assisté à mes cours à partir du second trimestre. L'ambiance de cette classe s'est alors sensiblement améliorée. Comme il n'y avait pratiquement plus de bavardages , j'ai commencé à autoriser les élèves à travailler en binômes : une fois le travail individuel de recherche terminé , les deux élèves comparent leurs résultats et ou demande de l'aide à sa camarade pour pouvoir continuer à progresser. Je ne peux pas mettre en place des travaux de groupes car la configuration de la salle ne s'y prête pas : les élèves y sont confinées et elles risqueraient en raison de l'effectif important d'être gênées par le bruit causé par les différents échanges entre pairs.

Concernant l'autre classe, qui en début d'année scolaire, était un groupe-classe très attentif et scolaire, le comportement s'est inversé depuis janvier . Certaines élèves font preuve d'un comportement perturbateur en raison de bavardages incessants . J'ai tenté l'expérience du travail en binôme sans succès. La majorité des élèves en a profité pour discuter et le travail n'avancait pas. Afin de gérer cette hétérogénéité de comportements, j'ai donc donné des

punitions sous forme de retenues . J'ai établi un plan de classe en faisant en sorte de séparer les élèves bavardes (une par table , "isolées" aux quatre coins de la salle) tout en ne pénalisant pas les deux élèves sérieuses en difficulté cognitive (placées selon des affinités que j'avais remarquées à côté d' une élève de très bon niveau). J'ai autorisé lors de la correction collective de la dernière évaluation sommative que les élèves échangent en binôme , l'objectif étant de créer une forme de tutorat quant à la remédiation . Je reste néanmoins toujours aussi vigilante quant aux éventuels tendances aux bavardages ou manques de concentration en raison de "re-coiffages" ou "re-maquillages" .

Je pratique donc cette année avec mon public de seconde CAP une pédagogie différenciée que je caractérise comme successive avec des exercices inductifs que j'ai créés pour ce nouveau contexte. J'adopte simultanément une posture à l'écoute , bienveillante envers les élèves qui se mettent au travail rapidement et une attitude stricte et autoritaire avec les perturbatrices ou déconcentrées afin d'établir un environnement propice aux apprentissages. Je circule très régulièrement dans les rangs pour maintenir ce climat , confisque tout objet de distraction et ai réinstauré, lors de l'entrée dans la classe, les mêmes rituels mis en place les années précédentes avec des classes de garçons de 1ère Bac Pro Indus. Cela me permet ainsi d'identifier les élèves un peu trop "débordantes d'énergie" et de recadrer dès le départ.

b. le public de terminale : vers une autonomie dans les apprentissages

Après de mon public de terminale, ma démarche est différente. Mon prédécesseur s'étant plutôt positionné sur l'axe économie-gestion, mes élèves n'avaient pas abordé les techniques de vente. Très motivés , les élèves sont rentrés rapidement dans les apprentissages de manière très constructive. Ayant remarqué en début d'année que lors des premières activités , la majorité d'entre eux en "perpétuelle attente" de ma correction , n'osaient pas ,lors de la phase individuelle de recherche, écrire sur leurs supports de cours les résultats auxquels ils étaient arrivés mentalement . J'ai donc mis en place avec ces élèves un travail de fond portant sur le développement de l'autonomie et le rôle de l'évaluation , en m'appuyant sur les travaux de M-C Grandguillot ¹⁸. Mon objectif était de rendre mes élèves acteurs de leurs apprentissages :

-accepter la nécessité de l'erreur pour pouvoir progresser,

-appréhender les supports de cours comme un outil de travail et ce, même si le résultat visuel n'est pas aussi "propre" que s'ils s'étaient limités à être des supports de "recopie" de la solution de l'enseignant,

¹⁸ 3ème partie " Penser autrement pour agir" et 4ème partie " les retournements pédagogiques" de son ouvrage.

-développer la métacognition en les amenant à construire leur propre synthèse et en travaillant sur l'évaluation formative mais aussi formatrice .

Concernant l'auto ou co-évaluation sommative, les élèves ont eu des difficultés à comprendre que je puisse leur "faire confiance" . J'ai compris rapidement qu'ils ne se faisaient pas confiance entre eux . Je leur ai donc expliqué que j'avais mis en place des indicateurs qui me permettent d'identifier facilement le non respect des règles.

Pour certains travaux nécessitant une confrontation aux pairs, , et même si la configuration de la salle s'y prêtait difficilement , j'ai pu mettre en place des groupes de travail de recherche ou de consolidation des apprentissages car les élèves faisaient l'effort de ne pas parler trop fort. Je pouvais également individualiser lorsque j'intervenais auprès d' un groupe

Une élève était en grande difficulté , voire bloquée, lors du passage à l'écrit en raison d'un milieu familial dans lequel les échanges verbaux étaient peu encouragés. Par le biais de pratiques de remise en confiance ,d'encouragements face aux efforts fournis et d'étayage, cette élève arrivait en fin d'année , à retranscrire ses réflexions par des phrases simples .

Pour conclure cette partie de la discussion, j'insisterai sur le fait que lors de ces années d'enseignement en CAP, je me suis efforcée de m'appuyer sur ma perception de la diversité des élèves afin d'adapter et diversifier mon enseignement. J'ai donc proposé différentes stratégies, mis en place de nouvelles pratiques avec parfois plus ou moins de succès sur le court terme mais dans l'objectif de les faire évoluer afin de permettre à l'ensemble de mes élèves de progresser dans leurs apprentissages.

Ma perception de l'hétérogénéité et mes pratiques rejoignent dans l'ensemble les témoignages recueillis dans ce recueil de données et ce, nonobstant le style personnel , les préférences, les particularités, acquis et développés par chaque enseignant tout au long de son expérience . Ils présentent également de nombreux points de convergence avec les constats d'A. Jellab concernant les pratiques enseignantes des PLP.

Je compte me rapprocher de Ninon afin qu'elle me montre quelques fiches-outils qui permettent à ses élèves en provenance de SEGPA de développer leur autonomie.

5^{ème} partie : CONCLUSION
REPONSE A LA PROBLEMATIQUE

Cet écrit a pour but de résoudre mon problème professionnel récurrent depuis mes débuts d'exercice, qui est la mise en place de pratiques pédagogiques spécifiques en CAP me permettant de concilier non seulement les besoins d' un groupe-classe mais aussi ceux de chaque apprenant qui le compose, afin de conduire l'ensemble de mes élèves à la réussite de l'examen en tenant compte de leurs particularités.

Pour ce faire, j'ai tout d'abord défini un cadre théorique par l'analyse d'informations institutionnelles puis par le biais d'une étude bibliographique portant dans un premier temps sur l'hétérogénéité des élèves et les préconisations en lien avec la pédagogie différenciée et dans un second temps sur des observations de pratiques enseignantes en lycée professionnel . Cette étude m'a permis d'acquérir les connaissances nécessaires à l'élaboration du recueil de données et l'analyse des résultats, selon la problématique et deux hypothèses que j'avais au préalable posées afin d' apporter une direction à mon travail.

J'ai ensuite mené une étude exploratoire auprès d'enseignants en CAP dans l'EPL où j'exerçais depuis cinq ans , dans un double objectif :

- vérifier une convergence des perceptions de l'hétérogénéité des publics quelques soient le domaine d'enseignement et le nombre d'années d'expérience en CAP
- mettre en évidence le lien entre ces perceptions de l'hétérogénéité du public apprenants et une émergence de pratiques enseignantes communes en raison depuis quelques années de l'arrivée massive en classes de CAP des élèves en provenance de l'enseignement adapté

Tout ce travail m'a ensuite conduite à effectuer une analyse réflexive de l'évolution pendant huit années de ma pratique en classes de CAP , et ce dans l'objectif d'affiner et faire évoluer a posteriori les stratégies que je mets en place auprès de mes élèves pour leur permettre de s'approprier leurs apprentissages et non pas d'élaborer une "catalogue" de "bonnes ou moins bonnes pratiques", ce qui serait irrespectueux envers mes pairs.

L'ensemble de cette étude me permet maintenant de répondre à la problématique - "comment les enseignants gèrent-ils l'hétérogénéité de leurs élèves de CAP à travers leurs pratiques pédagogiques ?" - en effectuant la validation ou non des deux hypothèses .

I. Validation de la première hypothèse

Rappel de l'hypothèse 1 : Sans doute, au regard des conclusions d'Aziz Jellab et face à la diversité perçue du public de CAP, les pratiques enseignantes sont hétérogènes selon le domaine d'enseignement et le nombre d'années d'expérience.

Perception de la diversité du public de CAP

L'homogénéité ou l'hétérogénéité des genres du public d'apprenants n'est pas un facteur qui influence les pratiques enseignantes, contrairement à la filière.

Face à une apparente homogénéité des origines sociales des élèves de LP soulevée par Aziz Jellab, et constatée par l'institution dans le rapport du MENRS, près des deux tiers des participants ayant répondu sur ce point perçoivent cette homogénéité caractérisée par une majorité d'élèves en provenance des CSP défavorisées. Toutefois, on note une forte hétérogénéité du public dans certaines filières spécifiques pour lesquelles il n'existe pas de formation en Bac professionnel . L'obtention du CAP est obligatoirement nécessaire pour ensuite se diriger vers un Brevet Professionnel .

Concernant la perception de l'hétérogénéité selon l'origine scolaire, en particulier la part des élèves en provenance de l'enseignement adapté, la sensibilité des enseignants concernant ce critère diffère. Pour près la majorité des enseignants pour lesquels cette hétérogénéité est importante, celle-ci les conduit à adapter leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants de matière professionnelle y semblent plus sensibles que les enseignants de matière générale. Ces derniers montrent plutôt une sensibilité selon le niveau des élèves. Ici également, la perception de l'hétérogénéité diffère selon la filière.

A propos de l'hétérogénéité selon le niveau et le comportement des élèves, un consensus apparaît et montre une évolution vers une tendance à l'homogénéisation pendant toute la période de formation, en raison d'une remise en confiance progressive et d'un rapport au savoir concret qui évolue vers un rapport au savoir réflexif. Cette évolution est le produit d'une synergie entre pratiques adaptées spécifiques au lycée professionnel (maturation) , réussite dans l'apprentissage de nouveaux savoirs et acquisition d'une certaine maturité en du passage de l'adolescence vers l'âge adulte (déclic) . Ici aussi la perception du degré d'importance de chaque composante expliquant la réussite des élèves est différente selon le domaine d'enseignement. De plus, cette évolution dépend des caractéristiques du groupe classe en terme d'effectif et du profil et de la motivation des élèves.

Pour conclure, une hétérogénéité des perceptions des enseignants apparaît selon la spécificité de chaque filière, le domaine d'enseignement et une sensibilité plus ou moins forte à l'origine scolaire du public.

Hétérogénéité des pratiques enseignantes selon le domaine d'enseignement et le nombre d'années d'expérience.

Les résultats de l'enquête dans un premier temps puis des entretiens dans un second temps m'ont permis aussi de constater que les enseignants mettent en place au quotidien des stratégies d'apprentissage et modes d'organisation différents pour et réguler les difficultés cognitives des apprenants et gérer des élèves hétérogènes dans un groupe-classe : des enseignants mettent à disposition des outils différenciés, certains font appel au tutorat voire au travail de groupe pour d'autres. Enfin, concernant les remédiations face aux difficultés comportementales des élèves, il apparaît deux types de réponses spontanées : pour certains PLP la remise en confiance semble être une finalité majeure, alors que pour d'autres c'est la discipline , quant elle est nécessaire , qui est mise en avant.

Validation partielle de l'hypothèse

En effet, les résultats de l'enquête et des entretiens ne permet pas de valider que la perception diffère selon les années d'expérience. Pour travailler sur cette variable, le choix du participant à un des trois entretiens (Mario) ayant certes peu d'expérience d'enseignement en CAP (3 ans) ne me paraît pas significatif en raison de son expérience totale d'enseignement acquise en 34 ans. Il aurait été plus pertinent d'interroger de "jeunes" enseignants en terme d'expérience professionnelle, mais aucun d'entre eux n'avait manifesté son accord pour que je puisse mener un entretien semi-directif. J'ai toutefois choisi de sélectionner Mario en raison de sa grande expérience .

De plus, il n'est pas pertinent de conclure d'une corrélation entre mode d'organisation et domaine d'enseignement et ce même s'il est apparu à travers les entretiens que les deux enseignants de matière professionnelle ont plutôt recours au tutorat contrairement à l'enseignant de matière générale qui lui n'y a pas recours et met en place des travaux de groupe. En outre, aucun enseignant n'a fait référence à la pédagogie de projet.

Ces différentes conclusions m'amènent donc à ne valider qu'en partie mon hypothèse et de la reformuler de la manière suivante :

Sans doute, au regard des conclusions d'Aziz Jellab et face à la diversité perçue du public de CAP selon le domaine d'enseignement, la filière et une sensibilité plus ou moins forte à l'origine scolaire, les pratiques enseignantes sont hétérogènes.

II. Validation de la deuxième hypothèse

Rappel de l'hypothèse 2 : L'intégration des élèves de SEGPA et la sensibilité plus ou moins forte à l'origine des élèves conduit les enseignants à accentuer leurs pratiques en CAP autour de la pédagogie différenciée, voire qui tendrait vers une individualisation.

Même si les pratiques enseignantes diffèrent au quotidien, elles relèvent de la pédagogie différenciée, dans le souci de permettre à chaque élève de s'approprier les apprentissages . En effet, les enseignants alternent travail en groupe-classe, individuel , collectif en groupes et en binômes , pédagogie successive et simultanée, en alternant , comme le constate A. Jellab activités accessibles et plus exigeantes. Une évaluation diagnostique est mise en place afin de déterminer le niveau , les pré-requis des élèves avant de rentrer dans un apprentissage. Une remédiation est également prévue a postériori.

Ces pratiques de différenciation pédagogiques dans la voie professionnelle permettent , dans un environnement propice au travail , comme le souligne Aziz Jellab, d'articuler "socialisation des élèves et apprentissages", particulièrement auprès d'un public de CAP dont un nombre élevé arrive de l'enseignement adapté.

Certes, pour certains enseignants, l'origine scolaire n'est pas un facteur qu'ils prennent en compte. Toutefois, nous pouvons établir un consensus sur une hétérogénéité de niveaux et des comportements qui ,de manière explicite pour certains PLP, est en corrélation avec l'origine scolaire. Il est nécessaire également de considérer le nombre élevé d'élèves en provenance d'une 3ème Découverte Professionnelle 6h qui peuvent montrer de grandes fragilités mais pour lesquels il n'a pas été décelé au collège des " *difficultés scolaires graves et durables*" spécifiques aux élèves de Segpa ou qui n'y ont pas eu accès par manque de places ou pour lesquels l'enseignement adapté a été refusé par la famille . Ils ont fait néanmoins l'objet d'un dispositif particulier en leur proposant dès la 3ème de suivre leur scolarité dans la structure d'un lycée professionnel.

Face au nombre élevé des élèves originaires de Segpa établi par l'institution, perçu et constaté sur le terrain par des PLP depuis quelques années -perception pouvant varier entre 40 à 60 % des effectifs d'une classe - , une nouvelle configuration de la classe est apparue

amenant les enseignants à adapter leurs pratiques en terme de gestion de classe pour l'année de seconde:

- Pour les deux enseignants intervenant dans la même filière : des élèves de niveau hétérogène avec d'une part une première moitié des élèves perçue comme "classique" qu'il ne faut pas ralentir et d'autre part une seconde moitié qui requière une autre stratégie qui tendrait vers une individualisation . La sensibilité à l'origine constatée chez l'enseignante de matière professionnelle, conduit celle-ci à s'adresser prioritairement aux élèves les plus faibles pour les accompagner dans l'acquisition de l'autonomie car ceux-ci sont dans la constante attente de la présence de l'enseignante - comme ils en avaient l'habitude au Collège- et dans l'attente d' une individualisation des interventions .

- Pour l'enseignant professionnel de maintenance , ses classes de CAP se caractérisent par un faible niveau général et par la typologie suivante : des élèves en grande difficulté en provenance de 3ème hors Segpa et une majorité d'élèves en provenance de l'enseignement spécialisé et adapté (jusqu'à 60%). Ces difficultés entraînent donc une posture très attentive et tend également vers une forme d'individualisation.

La question de la gestion des élèves "classiques " pose problème. Individualiser auprès des plus faibles demande aux enseignants de trouver des moyens pour gérer les élèves les plus forts. Un consensus se dégage sur le fait qu'il ne faut pas les ralentir . Ils leur donnent du travail individuel supplémentaire, plus complexe ou ont recours , pour les enseignants de matière professionnelle, à une forme de tutorat lorsqu'une coopération est envisageable. Pour développer également le conflit socio-cognitif, l'enseignant de matière générale va quant à lui s'appuyer ponctuellement sur le travail en groupe .

Validation de l'hypothèse

Cette analyse permet donc de valider notre seconde hypothèse . Les enseignants certes font référence à la pédagogie différenciée quant ils caractérisent leurs pratiques , en jouant sur les "contenus" et les "structures" .

La pédagogie différenciée axée sur les "processus" étant complexe à mettre en place car il peut s'avérer difficile d'évaluer la construction des connaissances , les différents profils d'apprentissages et la diversité des représentations . Cette complexité explique qu'elle n'aient pas été évoquée même si certains enseignants ont fait référence à des différences de rythme ou d'élèves qui "comprennent et d'autres qui ne comprennent pas" . Aussi en réponse au souci permanent de s'adapter aux particularités de chaque élève pour l'aider à progresser, les PLP ont mis en place une forme d'individualisation de l'enseignement.

Individualisation et pédagogie différenciée - Points de vue de pédagogues

L'individualisation certes fait partie de la pédagogie différenciée , mais y avoir recours de manière très fréquente peut déboucher sur une individualisation des parcours , une posture différenciée en réponse aux attentes de chaque individualité .

Or comme le souligne Françoise Clerc à propos de la différenciation pédagogique : "*Elle ne consiste pas à individualiser la pédagogie, mais à offrir à l'enfant des occasions de constituer sa singularité dans un cadre d'interactions sociales, en assurant la possibilité pour chacun de développer des formes d'excellences diverses, reconnues dans le groupe social. Ce dernier point est capital pour distinguer la différenciation pédagogique de la simple diversification qui consiste à faire varier les modalités d'enseignement*".¹⁹

Cette définition rejoint d'ailleurs celle de Philippe Meirieu " Différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à la collectivité".²⁰

Le pédagogue précise lorsqu'il rappelle les grands principes de la pédagogie différenciée que l'individualisation est tout à la fois une erreur et une faute". Il fait le lien entre individualisation et "*conception mécanique de la pédagogie différenciée*" en expliquant que ce n'est pas parce que l'enseignant identifie l'origine de ce qui fait obstacle à l'apprentissage qu'il trouvera la solution qui correspondra aux attentes de l'élève . De plus, il précise qu'"en cherchant systématiquement la solution pédagogique dans le passé de l'élève, on risque de l'enfermer". En effet, pour P. Meirieu, l'enseignant privera l'apprenant de la "découverte de stratégies qui pourraient justement lui permettre de se dépasser et de se développer".

Pour lui, la solution consiste à proposer à l'élève une "*diversité méthodologique*" pour le conduire à s'approprier une ou des stratégies qui lui conviennent , et d'adapter les activités en ce sens "*chaque fois que cela sera nécessaire*" : "*interrompre le déroulement collectif de la classe pour introduire des temps de reprise ou d'approfondissement différenciés en petits groupes de besoin ou sous forme de travail individuel*". Pour lui, il s'agirait d'un "*accompagnement personnalisé*" dans le cadre d'"*une différenciation interactive*" et collective.²¹

¹⁹ CLERC Françoise . *Changements dans la professionnalité enseignante* , Bulletin XYZep , Publication du centre Alain Savary de l'INRP, Mai 2006 . [en ligne] <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/clerc.pdf> , Consultée le 22 avril 2015

²⁰ cité dans la publication : ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS . *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique* . Edition Ontario ,45p . [en ligne] http://www.edu.gov.on.ca/fr/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf , Consultée le 22 avril 2015"

²¹ d'après l'article MEIRIEU Philippe . *Pédagogie Différenciée* . [en ligne] http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differeciee.htm, Consulté le 22 avril 2015

Il convient ici de nuancer dans le sens où les enseignants de cette enquête ont fait référence à **une tendance vers une individualisation** de leurs pratiques en raison à une sensibilité plus ou moins forte à la diversité des élèves sans doute en raison de l'arrivée massive d'élèves de SEGPA.

III. Points de vue supplémentaires

Comme le rappelle le rapport "le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire sur lequel nous avons pris appui pour caractériser l'enseignement en Segpa ", (...) *il appartient au LP ou au CFA de poursuivre cette démarche (...)* ". C'est ce que font les enseignants de CAP.

Il est intéressant de relever l'initiative de cet enseignant , qui afin de mieux cerner les attentes de son public , a effectué un échange de pratiques avec un professeur de Segpa . Cette démarche rejoint d'ailleurs la logique de dispositifs mis en place au niveau académique en vue de développer la liaison Segpa-lycée professionnel auxquels j'ai pu participer ou dans j'ai eu connaissance pendant mes sessions de formation lorsque j'exerçais en Segpa:

. une réunion en début de formation qui permet de mettre en relation enseignants des deux structures pour échanger sur chaque cas,

. la construction d'un réseau permettant des échanges de pratiques et dont l'objectif est de permettre aux élèves de 3ème Segpa de découvrir et suivre des enseignements de seconde CAP pendant plusieurs temps.

Toutefois j'ai relevé que les participants à l'enquête et aux entretiens n'avaient pas évoqué la pédagogie de projet. De plus, pour chaque classe de CAP , un temps est positionné sur l'emploi du temps pour les PPCP. Les raisons peuvent sans doute s'expliquer par les hypothèses suivantes :

- les enseignants qui y ont recours sont ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire
- des participants pratiquent la pédagogie de projet mais n'ont pas spontanément pensé à l'indiquer
- je n'ai pas guidé lors des entretiens semi-directifs vers cette pratique
- la matière enseignée ou les structures ne s'y prêtent pas facilement
- les représentations que j'ai construites de la pédagogie de projet différent de celles d'autres enseignants , en raison d'une expérience au préalable acquise en entreprise en gestion de

projets combinée à un effet d'expérience construit à travers les différents projets menés avec mes élèves et additionnée d'une formation spécifique en terme de méthode pendant mon année en SEGPA.

Pour conclure, la rédaction de cet écrit m'a permis de faire le point sur différentes pratiques en lien avec la pédagogie différenciée afin de faire évoluer dans un premier temps ma pratique et de découvrir d'autres perspectives pour élargir ce travail personnel de recherche à moyen et long terme en explorant la perception de l'hétérogénéité du point de vue d' "enseignants débutants " en CAP , du point de vue des élèves, en observant également des pratiques de classes de CAP composées uniquement d'élèves de SEGPA et en travaillant éventuellement au sein d'un réseau développant les échanges entre enseignants de lycée professionnel et de Segpa.

Bibliographie

Ouvrages étudiés

GRANDGUILLOT Marie-Claude . *Enseigner en classe hétérogène* . Pédagogie pour demain , Nouvelles Approches , Hachette, 1993

JELLAB Aziz . *Sociologie du Lycée Professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Universitaires du Mirail , 2008

PRZESMYCKI Halina . *Pédagogie différenciée* . Pédagogies pour demain , Nouvelles approches , Hachette Education, 1991

Revues, Publications

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) . *L'éducation nationale en chiffres* . 2014 . [en ligne] .

<http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html> ,

Consultée le 29 mars 2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE . *Repères et Références statistiques : Enseignements . Formation. Recherche* .2014 . [en ligne] .

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/6/DEPP_RERS_2014_eleves_second_degre_344036.pdf, Consultée le 29 mars 2015

CLERC Françoise . *Changements dans la professionnalité enseignante* , Bulletin XYZep , Publication du centre Alain Savary de l'INRP, Mai 2006 . [en ligne] <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/clerc.pdf> , Consultée le 22 avril 2015

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS . *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique* . Edition Ontario ,45p . [en ligne]

http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf , Consultée le 22 avril 2015

Textes juridiques - institutionnels

CODE DE L'EDUCATION . *Dispositions communes aux formations technologiques et aux formations professionnelles* . Article L335-1 . [en ligne] .

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=6A9548AE72529C28513138C9116C4108.tpdil_a21v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166607&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130709 , Consulté le 29 mars 2015

CODE DE L'EDUCATION . *Dispositions communes aux formations professionnelles* . Article L337-1 . [en ligne] .

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=6A9548AE72529C28513138C9116C4108.tpdil_a21v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166609&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130709 , Consultée le 29 mars 2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 Complétée par la circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009. [en ligne] .

http://dcalin.fr/textoff/segpa_2006.html . Consultée le 29 mars 2015

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE ET INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE . *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* . Rapport N°2013-095, Novembre 2013 . [en ligne] . http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf, Consultée le 29 mars 2015

Sitographie

MEIRIEU Philippe . *Pédagogie Différenciée* . [en ligne]

http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differeciee.htm, Consulté le 22 avril 2015

Annexes

1	Questionnaire	94
2	Grille de dépouillement	98
3	Guide d'entretien	100
4	Entretien semi-directif N°1 - Ninon	101
5	Entretien semi-directif N°2 - Fabrice	107
6	Entretien semi-directif N°3 - Mario	115
7	Grille d'analyse comparative croisée des réponses des enseignants	123

**Annexe N° 1 :
QUESTIONNAIRE**

Bonjour, dans le cadre de mon mémoire portant sur **l'hétérogénéité des élèves**, je mène une étude concernant les classes de **CAP**. Je vous remercie de prendre quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui restera anonyme puis, de me le déposer, une fois rempli, dans mon casier. **Guylaine Ksiazek**

• **A – Hétérogénéité selon le genre**

Vous enseignez dans des classes de CAP (Cochez la ou les cases correspondantes)

à forte majorité de filles	<input type="checkbox"/>
----------------------------	--------------------------

à forte majorité de garçons	<input type="checkbox"/>
-----------------------------	--------------------------

mixtes	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

A1 - Vous enseignez en classe plutôt homogène quant au genre (forte majorité de filles **OU** forte majorité de garçons)

→A11 - Cette homogénéité induit-elle une (des) particularité(s) sur votre réflexion didactique ?

 oui

 non

→A12- Cette homogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ?

 oui

 non

A2 - Vous enseignez en classe mixte

→A21 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) sur votre réflexion didactique ?

 oui

 non

→A22 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ?

 oui

 non

Commentaire éventuel :

• **B – Hétérogénéité selon l'origine sociale**

B1- « L'origine sociale des élèves de CAP semble homogène ». Que pensez-vous de cette affirmation ?

Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>
----------------------	-----------------------

Plutôt pas d'accord	<input type="radio"/>
---------------------	-----------------------

Ni d'accord Ni Pas d'accord	<input type="radio"/>
-----------------------------	-----------------------

Plutôt d'accord	<input type="radio"/>
-----------------	-----------------------

Tout à Fait d'accord	<input type="radio"/>
----------------------	-----------------------

• **C- Hétérogénéité selon l'origine scolaire**

C1- Rencontrez-vous une forte hétérogénéité des élèves selon l'origine scolaire ?

 oui

 non

Si oui, merci de répondre à la **question suivante** – **Si non**, merci de passer à la **question C2** (page suivante)

→C11 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre réflexion didactique ?

 oui

 non

→C12 Cette hétérogénéité induit-elle une (des) particularité(s) par rapport à votre pratique pédagogique ?

 oui

 non

Commentaire éventuel :

C2 - Classez l'origine scolaire de vos élèves par ordre d'importance ;

(1 = très nombreux/ 4 = très rare ou jamais)

→ Les élèves proviennent du lycée :
3^{ème} Découverte Professionnelle (DP 6h)

Lycée Professionnel/Général (passerelle)

→ Les élèves proviennent du collège :
3^{ème} Générale

3^{ème} spécialisée (SEGPA , ULIS...)

⇒ Si vous ne savez pas, cochez ici

• **D - Hétérogénéité selon le niveau**

D1 - Le niveau de vos élèves vous semble-t-il homogène ?

oui	non
-----	-----

D2 - Le niveau des élèves vous semble-t-il conforme aux exigences du diplôme ?

oui	non
-----	-----

D3 - Le niveau de l'« élève moyen » vous semble-t-il conforme aux exigences du diplôme ?

oui	non
-----	-----

Commentaire éventuel :

• **E - Hétérogénéité selon le comportement (savoir-être)**

E1 - Le comportement des élèves vous semble-t-il homogène ?

oui	non
-----	-----

E2 - Le comportement des élèves vous semble-t-il conforme aux exigences du diplôme ?

oui	non
-----	-----

• **F - Hétérogénéité selon le rapport au savoir ****

F1 - Le rapport au savoir de vos élèves est un rapport pratique : Apprendre est synonyme de savoir-faire. Il leur est difficile de donner du sens aux savoirs théoriques et surestiment la répétition et le mimétisme.

Pas du tout d'accord <input type="radio"/>	Plutôt pas d'accord <input type="radio"/>	Ni d'accord Ni Pas d'accord <input type="radio"/>	Plutôt d'accord <input type="radio"/>	Tout à Fait d'accord <input type="radio"/>
--	---	---	---------------------------------------	--

F2 - Le rapport au savoir de vos élèves est un rapport réflexif : Ils valorisent la réflexion devant des situations pratiques afin de s'en approprier les enjeux. Ils comprennent le sens (utilité) du savoir.

Pas du tout d'accord <input type="radio"/>	Plutôt pas d'accord <input type="radio"/>	Ni d'accord Ni Pas d'accord <input type="radio"/>	Plutôt d'accord <input type="radio"/>	Tout à Fait d'accord <input type="radio"/>
--	---	---	---------------------------------------	--

F3 - Le rapport au savoir de vos élèves est un rapport désimpliqué : Il leur est difficile de se poser comme sujets de savoir et comme acteurs exerçant une emprise sur leur scolarité

Pas du tout d'accord <input type="radio"/>	Plutôt pas d'accord <input type="radio"/>	Ni d'accord Ni Pas d'accord <input type="radio"/>	Plutôt d'accord <input type="radio"/>	Tout à Fait d'accord <input type="radio"/>
--	---	---	---------------------------------------	--

- **G- Hétérogénéité et difficultés des élèves**

Comment expliquez-vous les difficultés de vos élèves ?

G1 - C'est une affaire de difficultés cognitives

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord Ni Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à Fait d'accord
----------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------------

→ Comment y remédiez-vous dans une classe hétérogène ?

G2- C'est une affaire de comportements face à la socialisation

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord Ni Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à Fait d'accord
----------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------------

→ Comment y remédiez-vous dans une classe hétérogène ?

- **H- Hétérogénéité et réussite des élèves**

Comment expliquez-vous la réussite de vos élèves ? **

H1- C'est une affaire de déclic (transition vers l'âge adulte à mesure que l'on s'approche de l'entrée dans la vie active)

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord Ni Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à Fait d'accord
----------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------------

H2 -C'est une affaire de savoirs (dont la maîtrise permet à des élèves qui ont échoué au collège de réussir)

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord Ni Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à Fait d'accord
----------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------------

H3- C'est une affaire d'effet de maturation (que le LP est censé favoriser via des pratiques pédagogiques spécifiques)

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord Ni Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à Fait d'accord
----------------------------	---------------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------------

H4 -Classez par ordre d'importance ces trois critères qui entrent en compte dans la réussite des élèves de CAP

déclic savoirs maturation

(1= très important/ 3 peu important)

Commentaire éventuel :

- I – Dans son ouvrage « Sociologie du lycée professionnel »** , Aziz Jellab déclare :

« Les enseignants de LP mettent en place des pratiques pédagogiques, qui procèdent souvent d'un bricolage entre le sens pratique et des modèles didactiques plus ou moins implicites. »

→Qu'en pensez-vous ?

Je remercie de l'intérêt que vous avez porté à ce questionnaire.

Vous enseignez en
Matières générales

Matières Professionnelles

Vous intervenez en CAP

Cuisine

Mécanique

Fleuriste

Autre _____

Votre expérience de l'enseignement en CAP

De 1 à 5 ans

De 6 à 15 ans

Plus de 15 ans

Avez-vous déjà enseigné en classe spécialisée (SEGPA ,ULIS...) ou en 3^{ème} DP 6heures ?

oui

non

Pour me permettre de poursuivre mon mémoire , seriez vous disponible pour **partager votre expérience** de l'enseignement en CAP, lors d'un entretien en face à face ? Celui-ci sera enregistré (audio) mais restera anonyme dans la retranscription que j'effectuerai. En vous remerciant par avance,

Si oui, je vous prie de mentionner votre nom : _____

** « Sociologie du lycée professionnel – L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation » - Aziz Jellab – Presses Universitaires du Mirail - 2008

**Annexe N° 2 : GRILLE
DE DEPOUILLEMENT**

Dépouillement	S1	s2	s3	S4	s5	s6	s7	S8	S9	s10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
A - selon le genre																		
AF		1	1			1	1	1							1	1		
AG			1		1		1	1	1	1		1	1	1				1
AM	1			1	1		1	1			1		1				1	1
A11		N	N		N	o	n	n	N	n		N	N	N	o	O		N
A12		N	N		N	o	n	o	N	n		N	N	N	n	O		N
A21	N			N	O		n	n			N		N				O	N
A22	N			N			n	n			N		N				N	N
Commentaire							ok	ok							ok			
B - selon origine sociale	OK	OK		OK			ok			NSP				OK	ok			
C - selon origine scolaire																		
C1	O	O	O	N	O	o	n	n	O	NSP	O	N	N	o	o	N	N	
C11	O	N	N		O	o			O		O			N	o			
C12	O	N	N		O	o			O		O			O	o			
Commentaire	ok														ok			
C2																		
DPH	2	4	2	1	3		3	3	2		3	4		3	3		4	
3ème Généré	4	2	4	4	4		4	2	1		2	2		1	4		2	
Lycée	1	1	1	2	2		1	1	3		1	1		2	1		1	
SEGPA	3	2	3	2	1		3	4	4		4	3		4	4		3	
NSP						1				1			1			1		1
D - selon le niveau																		
D1	O	o	O	OK	O	O	n	o	O		O	O	O	O	o		O	O
D2 - a	7	4	3	2	2	1	5	2	9		1	3		1	4		1	2
D2 - b	5	4	6	3	5	3	6	4	5		2	5	5	3	8	4	3	2
D2 - c	3	5	7	4	7	3	7	7	5		1	7	5	5	6	4	5	
Commentaire		ok					ok				OK				ok			
E - selon comportement																		
E1	O	N	O	o	O	N	o	o	O	N	O	O	O	O	o	N	O	N
E2 - a	7	5	5	1	2	5	4	1	9		1	7		1	8		1	6
E2 - b	6	5	7	3	4	7	7	3	7		1	4	5	3	6	8	3	6
E2 - c	5	7	8	5	6	8	8	3	5		2	4	3	5	8	8	5	
Commentaire		OK					ok				OK				ok			
F - selon rapport au savoir																		
F1 - a		20	50		30	90	80	20	100	10		98		25	60			
F1 - b		10	40		10	90	60	20	0	80		##	50	45	40	50		
F1 - c		10	30		30	95	40	20	0	80		##	40	65	40	50		
F2 - a		70	30		70	5	30	5	0	0		10		15	40			
F2 - b		80	40		100	10	40	5	50	10		10	20	25	60	25		
F2 - c		80	30		70	10	60	5	50	10		20	40	35	70	25		
F3 - a		10	30		50	10	50	75	0	90		##		50	20			
F3 - b		10	40		10	10	40	75	50	10		80	30	35	10	25		
F3 - c		10	40		20	10	30	75	50	10		80	20	25	10	25		
G hété et difficultés																		
G1 / 5 pts	4	4	4	4	4	1	3	3	4	3	4	4	3	5	5	3	4	
Comment ?	OK	OK	OK	ok	OK	OK	ok	ok		OK	OK			OK	ok		OK	
G2 / 5 pts	3	2	4	4	4	4	5	2	4	4	4	2	3	4	4	4	2	
Comment ?		OK		ok	OK	OK	ok	ok		OK	OK			OK	ok			
H hété et réussite																		
H1 / 5 pts	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
H2 / 5 pts	4	2	4	4	4	4	5	4	3		4	3	3	5	4	4	4	
H3 / 5 pts	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	

H4 classement																			
Déclic	3	1	1	1	3	2	3	3	1	3	2	3	2	1	1	2	1		
savoirs	2	3	2	2	2	1	2	2	2	1	3	1	1	3	2	3	2		
maturation	1	2	3	3	1	3	1	1	3	2	1	2	3	2	3	1	3		
commentaire							OK	ok								ok			
I1	O	N	O	N	N	O		o	N	O		O	O	O	o	O	O		
I2						OK		OK	ok							ok			
Profil																			
géné/prof	P	G	G	G	G	G	G	P	P	G	G	P	G		P	G	G	G	
cuisine	1		1	1	1	1	1	1			1		1				1	1	
méca			1				1	1	1	1	1	1	1				1	1	
fleuriste		1	1				1	1								1	1		
autre																			
expérience																			
1 à 5			1		1	1		1	1	1							1		1
6 à 15	1			1		1	1				1					1	1	1	
plus 15		1										1							
Segpa						O	Collège				O				O		O		

Guide d'entretien

Entretien N° :

Du :

Participant :

Enseignement : Profess/Général

1 - Contact

2 - Votre Profil professionnel ?

3 - Selon vous, quelle est la particularité de l'enseignement en CAP?

en général : mots clés :

/ au Bac, (BTS) ?

/ si autres filières de CAP , est ce différent d'une filière à l'autre ?

5 - Elaboration des cours ?

4 - Au fur et à mesure de la formation , vers une homogénéisation ?

données du questionnaire : ==> ==>

5 - Gestion des groupes élèves + outils

Les Segpa ?

comportement

difficultés cognitives

Les réflexifs ?

Les désimpliqués ?

6 - tendance : dans l'affectif ? dans l'autorité ? distanciation ?

7 - Relations entre pairs

8 - Prise de Recul .

bricolage

intégration des SEGPA, nouvelles pratiques ?

9 - autre (éventuellement)

10 - Prise de congé

Mots Clés indiqués dans le questionnaire

**Annexe N° 4 :
ENTRETIEN SEMI-
DIRECTIF 1**

	Nom	Intervention	Commentaires
1	Moi	Bonjour, tout d'abord je vous remercie pour votre disponibilité , d'avoir accepté cet entretien. Vous enseignez il me semble en matière professionnelle. Euh Tout d'abord, depuis combien d'années enseignez-vous ?	<i>Echanges cordiaux Présentation de la participante. Je pars des données que j'avais dans le questionnaire</i>
2	Ninon	J'enseigne depuis 12 ans	
3	Moi	Depuis 12 ans	
4	Ninon	En lycée professionnel	
5	Moi	Et euh en classe de CAP mixte, vous enseignez depuis combien d'années ?	
6	Ninon	J'ai toujours eu des CAP depuis que je suis arrivée à Guérande. Donc cela fait 10 ans que j'ai des CAP.	
7	Moi	D'accord. Est ce que vous enseignez auprès d'élèves d'autres niveaux ?	<i>J'approfondis sur la diversité de l'expérience car je cherche à identifier des pratiques enseignantes particulières en CAP</i>
8	Ninon	Oui auprès de Bac Pro et BTS	
9	Moi	Enseignez-vous de la même manière en CAP, en Bac Pro et en BTS ?	
10	Ninon	Non du tout ... Non .. En CAP c'est plus une pédagogie on va dire ... euh ... différenciée et une remise en confiance des élèves	<i>Spécificités en CAP : Différenciée, remise en confiance (spontanément)</i>
11	Moi	Oui	
12	Ninon	pour les amener euh à redevenir élèves parce qu'ils ont de grandes difficultés et une perte de confiance. Il faut amener les élèves à ce qu'ils aient confiance pour pouvoir apprendre	<i>Grandes difficultés Obstacles à l'apprentissage</i>
13	Moi	Hum Hum Et par rapport à un enseignement en Bac Pro et en BTS ?	
14	Ninon	En Bac Pro ... euh ca va être... la 1 ^{ère} année C'est la mise en place d'une autonomie . De plus en plus on essaye de les mettre en autonomie et puis on travaille sur des dossiers ... euh ... des dossiers en contexte professionnel..... Et puis en BTS ... euh ... même chose hein. Contrairement en CAP où l'on peut pas les faire travailler sur un dossier, il faut être ... toujours.... Toujours être avec eux.	<i>L'enseignant ne travaille pas de la même manière. Bac Pro + BTS : on fait des dossiers. Impossible à faire en CAP Rôle omniprésent de l'enseignant</i>
15	Moi	Euh ... Donc vous me disiez que la particularité de l'enseignement en CAP... euh ... par rapport à votre pratique pédagogique, c'est surtout un travail de confiance	<i>Je rappelle la remise en confiance comme feed back, pour conforter la situation de communication</i>
16	Ninon	Oui, y a ça	
17	Moi	Au niveau de l'élaboration de vos séances ... euh... qu'est ce que vous prenez en compte ... Qu'est ce qui est particulier en CAP lorsque vous préparez vos cours ?	<i>J'aborde la construction des cours spécifique aux CAP</i>
18	Ninon	Toujours prendre une accroche ... euh ...	<i>Accroche concrète,</i>

		où ils vont pouvoir réaliser l'activité sans difficulté pour les mettre en confiance. Et après on développe les nouvelles compétences ou les nouveaux objectifs. Mais toujours prendre quelque chose qu'ils ont déjà vu pour les mettre en confiance et les mettre au travail	accessible, déjà vue mise en confiance nouvelle compétence
19	<i>Moi</i>	<i>D'accord ... Euh ... Vous dites pour les mettre au travail ... Cela signifie qu'il peut y avoir parfois des difficultés pour ce profil d'élèves de se mettre au travail ?</i>	Mise au travail peut s'avérer difficile car de nombreux obstacles pour certains : blocages, refus, s'ils n'ont pas les pré-requis.
20	Ninon	Oui , il y en a qui peuvent vite se bloquer, ne pas faire face à des freins	
21	<i>Moi</i> (silence)	
22	Ninon	Dès que c'est une nouvelle connaissance ou s'ils n'ont pas d'outils pour pouvoir y répondre et qui n'ont pas été travaillés en amont euh les pré-requis ils peuvent se bloquer et refuser de travailler	
23	<i>Moi</i>	<i>D'accord. Dans le questionnaire que vous eu la gentillesse de remplir, vous indiquez que le niveau des élèves est très hétérogène à la sortie de 3^{ème} donc à l'entrée en CAP</i>	<i>J'aborde l'homogénéisation au fur et à mesure de la formation. Valeurs reportées dans le questionnaire : 7 ==> 5 ==> 3</i>
24	Ninon	Oui	
25	<i>Moi</i>	<i>Et devient plus homogène à la fin de la formation euh c'est-à-dire à la fin de la deuxième année. Comment expliqueriez-vous cela ?</i>	
26	Ninon	Oui surtout en matière professionnelle, puisque moi c'est l'égo-gestion donc une matière professionnelle.	* pourquoi ? : matière professionnelle
27	<i>Moi</i>	<i>Oui</i>	
28	Ninon	Ceux qui restent en 2 ^{ème} année, ce sont des élèves qui sont motivés par leur formation, par le métier. Et comme l'éco-gestion c'est une matière appliquée à leur métier, ils s'accrochent sur ces matière là .Mais cela reste quand même hétérogène en matières générales	(Des élèves arrêteraient la formation à la fin de 1ère année ?) donc homogénéité en 2ème année (les plus motivés par le professionnel) * reste hétérogène en matières générales
29	<i>Moi</i>	<i>D'accord</i>	
30	Ninon	Chez moi cela devient quand même plus homogène	
31	<i>Moi</i>	<i>En matière professionnelle</i>	
32	Ninon	Oui	
33	<i>Moi</i>	<i>Vous nous dites pour ceux qui restent Cela signifie qu'il y un % important d'élèves qui ne continuent pas en 2^{ème} année ?</i>	
34	Ninon	Oui , nous en 1 ^{ère} année de CAP, il y en a deux qui partent, non trois qui partent : apprentissage et puis changement d'orientation... parce que cela ne leur plait pas du tout , le rythme au niveau de la cuisine ne leur plait pas C'est trop dur pour eux.	3 départs . changement d'orientation ou apprentissage Raisons : rythmes, importance de l'enseignement général
35	<i>Moi</i>	<i>Donc par un apprentissage, ils seraient plus sur le terrain ?</i>	Vérification hypothèse

36	Ninon	Oui	
37	Moi	C'est le fait d'alterner matières générales et matières professionnelles qui est peut-être plus difficile ... ?	
38	Ninon	C'est l'enseignement général Il y en a certains qui ne veulent PLUS d'enseignement général	
39	Moi	D'accord. Quel est le pourcentage d'élèves de SEGPA que vous avez dans vos classes de CAP ... euh à peu près Hein	Je fais le lien avec les élèves qui viennent de SEGPA .
40	Ninon	A peu près euh 40 %	
41	Moi	40 % ?	
42	Ninon	40 à 60 %.	
43	Moi	Est-ce que voyez , vous , une évolution depuis quelques années de ce % d'élèves de SEGPA ?	
44	Ninon	Oui ... il y a de plus en plus d'élèves ... Le % de personnes en provenance de SEGPA est de plus en plus élevé.	Ils sont de plus en plus nombreux.
45	Moi	Quelle est euh leur particularité ? euh par rapport à des élèves qui viennent de 3^{ème} générale parce que j'imagine que ces élèves viennent de Collège.	
46	Ninon	Oui de Collège Général. La particularité , c'est l'enseignement général Oui, ils ont beaucoup de difficulté en enseignement général. Pas mal de blocages Une perte de confiance ...et puis Euh ...Euh ils en ont marre de l'enseignement ... ils en ont marre de l'école.	Profil : difficultés en enseignement général, perte de confiance en eux, rejet du système scolaire.
47	Moi	D'accord. Donc vous, vous travaillez plus sur la confiance avec eux .	Je souhaite connaître ses pratiques , donc je repars vers ce que Ninon m'a déjà donné comme informations au début de l'entretien : remise en confiance + pédagogie différenciée
48	Ninon	Oui	
49	Moi	Vous pratiquez la pédagogie différenciée	
50	Ninon	Oui , le tutorat aussi	Tutorat Les élèves sont solidaires, ils ne se moquent pas des difficultés de leurs pairs et acceptent les différences
51	Moi	Euh	
52	Ninon	Oui le tutorat ça marche bien aussi	
53	Moi	Tutorat Entre élèves ?	
54	Ninon	Oui, parce que sur ces classes là en CAP, il y a beaucoup de soutien entre eux.	
55	Moi	Oui	
56	Ninon	Ils se moquent pas entre eux hein . Même les élèves qui proviennent du Collège ...	
57	Moi	De 3^{ème} générale ?	
58	Ninon	Oui et bien ils ne se moquent pas .	
59	Moi	Donc ils s'entraident ?	
60	Ninon	Oui et il y a un bon climat de confiance	Instauration d'un climat favorable pour travailler
61	Moi	Et par rapport aux comportements, est ce qu'il y a euh des élèves qui ont plus besoin de vous ? Qui sont demandeurs pour que vous soyez plus souvent avec eux ?	J'aborde l'hétérogénéité des comportements , en particulier les relations avec le professeur
62	Ninon	Oui, les Segpa	

63	<i>Moi</i>	Les SEGPA ...	
64	Ninon	Les SEGPA, il faut toujours que je sois avec eux, derrière eux en train de contrôler.... En train d'écrire un mot au tableau	Les SEGPA sont demandeurs d'une présence constante de l'enseignement, ne sont pas autonomes.
65	<i>Moi</i>	<i>.... J'acquiesce ...</i>	
66	Ninon	Oui	
67	<i>Moi</i>	Et comment cela se passe ? De quelle manière ils sont demandeurs ? C'est vous qui leur dites au départ ?	<i>Comment Ninon crée-t-elle, gère-t-elle ce "lien" ?</i>
68	Ninon	Au départ c'est moi, car ils ont un manque de confiance et ils ont peur d'aller vers l'enseignant. Et la maintenant, à partir du 2 ^{ème} trimestre, c'est eux qui demandent	C'est elle qui va vers eux (ils ont peur), puis cela s'inverse.
69	<i>Moi</i>	Qui demandent j'acquiesce	
70	Ninon	Oui. Ils m'appellent ... constamment.	Ils sont constamment demandeurs
71	<i>Moi</i>	Vous aviez mentionné que vous utilisiez des FICHES OUTILS notamment pour les élèves de SEGPA. En quoi cela consiste euh ... quel est l'objectif ?	<i>J'aborde le thème des fiches outils</i>
72	Ninon	Les fiches outils , c'est la pédagogie différenciée, cela leur donne des aides si je ne suis pas disponible.	Les fiches outils pour leur faire acquérir une certaine autonomie et lui permettre de s'occuper d'un autre élève de SEGPA; Elles sont préparées lors de l'élaboration des cours et sont constituées de modes opératoires , de notions de base.
73	<i>Moi</i>	D'accord...	
74	Ninon	Qui vont simplifier ... en fait ce sont des outils qui vont leur donner les bases qu'ils n'ont pas ou plus.	
75	<i>Moi</i>	Donc cela veut dire qu'il y a tout un travail en amont lorsque vous montez vos cours ?	
76	Ninon	Oui des modes opératoires, vraiment des choses de base qui peuvent les freiner en fait .Ce qui me permet d'être disponible pour un autre élève de SEGPA.	
77	<i>Moi</i>	Et est-ce que vous avez le temps de vous occuper des élèves euh qui ont moins de difficultés ?	<i>Et les autres ? ceux qui n'ont pas de difficultés ? Comment Ninon les gère-t-elle ? Comment travaillent-ils ?</i>
78	Ninon	C'est vrai que Euh Les autres ... euh ... ils sont plus en autonomie ... et sinon ... euh ... s'ils ont fini et bien ils vont aider les autres élèves ... ceux de SEGPA. C'est vrai qu'ils sont moins poussés ... euh ... oui, ils sont plus laissés .	En autonomie, vont aider (tutorat), font des exercices supplémentaires
79	<i>Moi</i>	Et j'imagine que comme ils sont en autonomie, quand ils ont terminé de travailler ils viennent vous voir et ne restent pas sans rien faire	
80	Ninon	Oui , ils ont aussi des sujets supplémentaires.	
81	<i>Moi</i>	Grace à ces fiches outils, est ce vous voyez une progression euhh dans l'acquisition des savoirs, euh des compétences ... euh par rapport aux comportements des élèves de SEGPA?	L'utilisation des fiches outils permet une autonomie et une progression du niveau.
82	Ninon	Oui les fiches outils permettent un peu plus	

		d'autonomie . Donc ça permet de rendre disponible un peu plus le professeur et ils commencent à rester autonomes sur des activités	
83	<i>Moi</i>	<i>D'accord, concernant le comportement des élèves, donc vous nous avez parlé d'autonomie, hein ... donc cela vous permet de voir que c'est hétérogène car il y a des élèves qui sont plus autonomes que d'autres, mais concernant le rapport à l'école, vous voyez ... par rapport au professeur , est ce qu'il y a des élèves qui ont un rapport totalement désimpliqué ? Qui ne savent pas pourquoi ils sont là ...</i>	<i>Je reformule pour ensuite aborder la gestion des élèves pour qui cela ne fonctionne pas, qui ont un rapport désimpliqué au savoir. Je sous-entends les 3 dont Ninon a fait référence en début d'entretien.</i>
84	Ninon	Oui ...	
85	<i>Moi</i>	<i>Et qui n'ont pas un comportement d'élève ? Est-ce que cela vous arrive ?</i>	
86	Ninon	Oui ... Tout à fait ... Ce sont des élèves qui ...qu'on n'arrive pas à remotiver , à remettre en confiance. Et ce sont ces élèves là euh qui quittent le lycée en seconde. On en a trois. Parce qu'on n'arrive pas à rétablir euh... Ils se bloquent par rapport aux enseignants ... Ils ne veulent pas s'impliquer ...	Ninon explique leur profil.
87	<i>Moi</i>	<i>Et Comment vous gérez cela au quotidien quand vous les avez ?</i>	L'équipe enseignante + de direction met en place un PIF
88	Ninon	Et bien au quotidien , on a vu cela avec Mme G.,hein, la proviseure adjointe, pour des euh plans individuels de formation. Hein ... des PIF.	(Parcours Individuel de Formation) pour une réorientation vers apprentissage ou autre filière.
89	<i>Moi</i>	<i>Hmmm J'acquiesce</i>	Ils sont sortis des cours où cela pose problème mais sont occupés le temps de trouver une solution de réorientation.
90	Ninon	Donc il y a certains cours où l'on sait de toutes façons qu'ils ne vont pas suivre ... ou pas jouer le jeu. Donc il y a certains cours qui sont supprimés et remplacés par plus de TP Il y a des parcours individuels pour	
91	<i>Moi</i>	<i>Leur faire quitter la classe, c'est cela ? Hein ?</i>	
92	Ninon	Oui, ils quittent la classe ou alors ils sont en travail personnel au CDI avec un surveillant euh	
93	<i>Moi</i>	<i>D'accord</i>	
94	Ninon	On travaille sur ça , sur les PIF	
95	<i>Moi</i>	<i>Alors, J'avais mis dans le questionnaire une citation d'Aziz Jellab , vous étiez d'accord avec cette situation. Je vous la rappelle : « ... « (je la relis à voix haute) . Est-ce que vous pourriez reformuler cette affirmation ?</i>	<i>Prise de recul par rapport à sa pratique.</i>
96	Ninon	(Elle relit) " mettre en place des pratiques pédagogiques" ... "bricolage entre" ... Et Bien, oui, on s'adapte à l'élève, aux élèves avec un bricolage qui est individuel.	
97	<i>Moi</i>	<i>Donc bricolage n'est pas un terme péjoratif, hein</i>	
98	Ninon	Non non. C'est de la pédagogie individuelle	On tend vers une

		et on s'adapte à chaque fois souvent.	individualisation de la pédagogie.
99	<i>Moi</i>	<i>Et vous pensez que c'est vers quoi on tend en lycée professionnel ? ... Par rapport à il y a 10 ans Cette citation était autant valable ?</i>	
100	Ninon	Non car c'est de plus en plus le cas maintenant depuis qu'on accueille beaucoup d'élèves de SEGPA depuis 4/5 ans .	Fin de l'entretien.
101	<i>Moi</i>	<i>D'accord . Je vous remercie beaucoup pour cet entretien.</i>	
102	Ninon	Merci, au revoir.	
103	<i>Moi</i>	<i>Au revoir.</i>	

**Annexe N° 5 :
ENTRETIEN SEMI-
DIRECTIF 2**

	Nom	Intervention	Commentaires
1	Moi	<i>Tout d'abord bonjour, je vous remercie de participer à cet entretien.</i>	<i>Echanges cordiaux Présentation du participant. Je pars des données que j'avais dans le questionnaire</i>
2	Fabrice	Bonjour	
3	M	<i>Je tiens à vous préciser que cet entretien sera anonyme et qu'il porte sur l'hétérogénéité des élèves en particulier ceux de CAP euh ... Pourriez vous svp présenter votre profil professionnel ?</i>	
4	F	Alors, j'ai 35 ans. Je suis enseignant depuis 10 ans en lycée professionnel. J'ai enseigné aussi un petit peu en bac techno. Et j'ai eu pratiquement tous les ans des CAP avec un profil plutôt hétérogène.	<i>J'approfondis sur la diversité de l'expérience car je cherche à identifier des pratiques enseignantes particulières en CAP</i>
5	M	<i>D'accord. Est ce que vous enseignez aussi dans d'autres niveaux ? Par exemple en Bac ou en BTS ?</i>	
6	F	Oui alors J'ai enseigné en BTS; aussi. J'enseigne pratiquement tous les ans en Bac euh Bac Professionnel. Et j'ai fait un peu de bac technologique.	
7	M	<i>Merci. Alors euh qu'est ce qui pour vous différencie l'enseignement en CAP par rapport à l'enseignement en Bac ?</i>	
8	F	Alors dans un premier temps je pense que les effectifs de CAP sont beaucoup plus réduits alors on peut individualiser beaucoup plus les pratiques. Après je pense que euh le niveau est beaucoup moins euh important. Après c'est vrai ce sont des profils assez hétérogènes. Donc quand certains vont être en difficulté euh autour de tout ce qui est oral. D'autres vont être en difficulté autour de l'écrit... la compréhension ... ou même d'autres euh dans les deux ... voire même dans tout ce qui est organisation.	
9	M	<i>D'accord</i>	<i>Spécificités en CAP : * l' effectif réduit permet une individualisation * le niveau est moins élevé, même dans des filières avec un taux de pression élevé * des profils hétérogènes à l'oral et/ou écrit et/ou organisationnel</i>
10	F	Après les profils il y a quand même de très bons élèves. J'ai eu des élèves qui dans des filières avec de très bons CAP avec des dossiers des entretiens ... c'était des CAP photo. Mais même la, on s'apercevait au fil du temps qu'il y en avait quand même qui avaient des difficultés en écrit à l'oral ou même organisationnel.	
11	M	<i>D'accord ...merci ... euh, donc ça peut être différent d'une filière à l'autre...</i>	
12	F	Hmmm	<i>Je reformule : les difficultés des</i>
13	M	<i>Mais les difficultés peuvent se rejoindre c'est</i>	

		ce que vous expliquez	<i>élèves de CAP semblent similaires</i>
14	F	OUI , les difficultés sont assez similaires entre les CAP ... et puis de toutes façons euh très peu sont vraiment intéressés par l'école. En filière courte, ils sont peu sont peu intéressés par les matières générales. ... Moi je suis matières généralesdonc c'est vrai que ils ont les mêmes difficultés mais dans ces difficultés , il y en a qui peuvent en avoir plus ou moins .	Il constate que les difficultés s'expliquent par un désintérêt pour matières générales , pour l'Ecole.
15	M	D'accord, dans le questionnaire auquel vous avez répondu, vous mentionnez que l'hétérogénéité de vos élèves de CAP n'induit pas de particularité dans l'élaboration de vos séances ou même de vos pratiques pédagogiques.	<i>J'aborde la construction des cours spécifique aux CAP , car pour lui, pas de particularité spécifique .</i>
16	F	Bon alors moi J'ai une base	Les cours sont préparés à l'avance Il part d'une base à partir de laquelle il individualise dans la pratique, selon le niveau et les attentes des élèves
17	M	Oui	
18	F	Et à partir de cette base j'individualise. et	
19	M	Bon en fait, quand vous construisez votre séance, vous partez de la même chose	
20	F	Voilà	
21	M	Et ensuite vous voyez au cas par cas ?	
22	F	Oui ... je prépare rarement mes cours du jour au lendemain . En général je prends beaucoup de temps pendant les vacances pour les faire comme cela je suis plus tranquille. Et c'est vrai je suis moins dans l'urgence .	
23	M	D'accord ... Donc dans l'élaboration des cours, vous partez d'une base, vous prenez le temps de les construire pour ensuite les individualiser....	Je reformule pour conforter la situation de communication
24	F	C'est çaMais après, c'est vrai que souvent je ne sais pas exactement qui je vais avoir en classe. C'est pour ça je pars d'une base et là en fonction du niveau de mes élèves ... je vois assez rapidement leur niveau .. . Et dans la pratique quotidienne, j'essaie d'individualiser au maximum ou d'aider au maximum. Pour qu'on soit dans le même travail quoi tous ensemble euh ... ben quand il y en a qui sont beaucoup plus en difficulté ben encore une fois cette notion là d'écriture au tableau, oraliser etc ... , qui ont besoin qu'on écrive au tableau. Y en a qui ont plus besoin qu'on parle. C'est en fonction souvent des attentes des élèves en fait.	Il part des difficultés pour individualiser sa pratique quotidienne tout en les faisant travailler sur le même travail. Ecriture au tableau, oralisation, selon les attentes.
25	M	Et comment vous gérez tous les élèves en même temps	Je cherche alors à savoir comment en pratique , il gère cette individualisation dans un groupe classe
26	F	Hmm	
27	M	Parce qu'ils ont pas tous les mêmes attentes ?	
28	F	Hmmm	
29	M	Quand vous avez cours avec tous comment arrivez-vous à gérer ?	
30	F	Bon disons, ... allez on va dire sur un effectif de 10	Hétérogénéité de niveau :

		<p>quoi souvent il y a en quand même 4/5 qui sont autonomes ... qui arrivent ... on va dire ... à suivre le cours de façon classique. Après on va dire de façon orale, écrite euh ou au niveau de la compréhension.... Après c'est vrai que les 5 autres ... euh ...ils étaient pas forcément concentrés, il faut aller vers eux ... ou alors il faut redire les choses . C'est vrai que c'est en fonction de leur attentes à eux. Je vois que s'ils avancent pas , selon leurs difficultés. Bon après il y a des problèmes de comportementdes choses comme ça.... c'est vrai que c'est pas forcément ... euhHmMMM.</p>	<p>* la moitié des élèves est autonome , niveau "classique" * pour l'autre moitié : - manque de concentration, - difficultés Il va aller vers eux, redire</p>
31	M	<p>Alors euh les élèves qui ont des difficultés cognitives, vous retournez vers eux, vous prenez plus de temps pour expliquer et pour les élèves qui sont désimpliqués, c'est à dire qui ont des problèmes de comportement, comment vous faites ? Vous en avez beaucoup ?</p>	<p>Je développe la question des élèves désimpliqués</p>
32	F	<p>C'est quand même assez rare , hein . Bon souvent c'est en début d'année... ce sont des élèves qui n'ont pas forcément voulu la formationdonc ils sont là en attente. Il voient s'il y a possibilité de faire quelque chose ou s'ils ne peuvent pas changer d'orientation. Et pour ceux qui restent ... euh... moi je ne suis pas partisan euh ... Bon ils savent les règles. Je dis bon ben voila ici c'est entre guillemets ... c'est moi le chef, c'est moi qui décide mais après bon je suis à leur écoute euh et puis il y a pas d'injustice . Euh j'essaie d'être ferme mais à la fois euh d'être attentionné, quoi . Mais déjà par rapport à ces problèmes de comportement j'essaie d'être ferme rien que pour les autres élèves. Il faut qu'ils rentrent dans un cadre. S'ils ne rentrent pas dans ce cadre là, ça ne peut pas aider les autres à s'améliorer. Donc on règle ce problème là, s'ils s'améliorent au niveau du comportement, on essaie petit à petit de mettre en place des choses. Ca sort du cours donc la il faut faire appel à la vie scolaire. Mais c'est quand même rare . Je ... je ... colle rarement ou j'exclue rarement</p>	<p>Profil des élèves : Ils sont rares. Souvent en début d'année .Formation non choisie. Certains vont être réorientés. Pour ceux qui restent, ils doivent rentrer dans le cadre. Pratiques (Comment ?) : Il réaffirme son autorité tout en ayant une attitude juste et à l'écoute. En cas de non amélioration du comportement, appel à la Vie Scolaire si besoin. Situation rare.</p>
33	M	<p>Euh il y a une attitude euh autoritaire</p>	
34	F	<p>Ils se méfient de moi ... (rires)J'ai la chance d'être grand ... donc ... euh ...</p>	
35	M	<p>D'accord</p>	
36	F	<p>Ils se méfient . Et puis d'avoir une voix qui porte mais bon, j'ai jamais eu besoin ... euh ... physiquement parlant entre guillemets de sortir un élève d'un cours ou ... euh c'est juste une certaine base et puis peut-être une certaine</p>	

		confiance, quoi .	
37	M	<i>Et entre eux ? est ce qu'ils s'entraident ? Comment cela se passe ?</i>	<i>J'aborde le travail collaboration entre les élèves - entraide, socio-constructivisme.</i>
38	F	Ben j'essaie de faire un maximum de travail de groupes. Bon après, l'entraide ça peut arriver quand certains sont motivés , sont bons dans la matière, d'essayer d'entraîner les autres quoi les élèves en difficultés ... bon soit ... avec un autre élève, cela ne marche pas plus qu'avec un prof, ... mais cela peut arriver hein que le travail de groupe soit très bénéfique . Et là j'ai tendance à beaucoup plus en faire hein mais si je vois qu'il y a des problèmes de comportement ou que ça n'avance pas et bien évidemment je mets de suite un terme au travail de groupe soit je le fais différemment, soit je change les groupes,	A recours au Travail de groupes. La question de l'entraide : condition nécessaire : la motivation des élèves Parfois très bénéfique. Arrêt , ou configuration différente: si problèmes de comportement , ou si non constructif
39	M	<i>Hmmmm parce que vous vous disiez tout à l'heure dans une classe vous avez à peu près 4/5 élèves autonomes et le reste des élèves qui sont en difficulté. ... Lorsque les élèves autonomes ont terminé leur travail, qu'est ce qu'ils font ?</i>	<i>Comment gérer la diversité des rythmes de travail ?</i>
40	F	Alors souvent, soit je leur en demande plus , je leur demande de développer par exemple, soit ... je fais en sorte euh que voilà ... je donne le cours au début et je donne le début du second qu'ils font quand ils ont terminé quoi.	Gestion des élèves autonomes : développer le travail, avancer le travail suivant.
41	M	<i>D'accord. Ils ne vont pas per exemple aider leur camarades ?</i>	<i>Je pose la question du tutorat</i>
42	F En général non ! parce que ... euh ... ben déjà aider les camarades ... ça fait du mouvement ... en plus ce n'est pas une de mes méthodes de travail quoi.... Je fais en sorte que déjà eux pensent à leur enseignement . C'est-à-dire que même les bons élèves, ceux qui sont autonomes, ils ont aussi des choses à améliorer. Eux ont fait quelque chose et ils doivent l'améliorer. Tandis que les autres ont vraiment du mal rien qu'à commencer ...	Il ne le pratique pas . Raisons : * cela crée du mouvement * fait progresser également les élèves autonomes * les élèves en difficulté doivent commencer
43	M	<i>D'accord</i>	
44	F	... mais bon pourquoi pas mais bon après il faudra une espèce de forme d'acceptation Ca pourrait ...Ca pourrait ! Mais je préfère le travail de groupe C'est plus bénéfique, plus intéressant que de faire appel aux élèves qui ont terminé	
45	M	<i>Le tutorat</i>	
46	F	Oui le tutorat	
47	M	<i>Alors dans le questionnaire vous nous mentionnez que la majorité de vos élèves viennent de classes de collège et en 2ème position de 3ème spécialisée ou d'une passerelle</i>	<i>J'introduis la spécificité des élèves de SEGPA</i>

		lycée général ou lycée professionnel Pour vous dans vos classes, le % d'élèves de SEGPA, il est de combien à peu près ?	
48	F	Il était beaucoup plus nombreux que quand j'ai commencé à enseigner il y a 10 ans. Mais c'est vrai que là, j'ai des profils qui sont de moins en moins SEGPA;	En augmentation depuis 10 ans, mais sur le terrain en a moins. Il n'explique pas l'hétérogénéité du niveau par l'origine scolaire.
49	M	D'accord	
50	F	Oui, c'est très rare maintenant ... Je ne sais pas si c'est les CAP que j'ai depuis quelques années... mais c'est vrai que j'ai très peu de profils SEGPA ... donc euh j'étais un peu étonné...	
51	M	Donc pour vous, cela n'explique pas en partie l'hétérogénéité de vos élèves de CAP ?	
52	F	Non non, parce que sans venir de SEGPA, en venant de collège ils peuvent avoir déjà des niveaux déjà très différents. Il y a aussi des CAP qui ont choisi cette filière et d'autres où c'est imposé. Donc je ne pense pas que la provenance va déterminer un niveau. J'ai eu aussi ... Il y a en un qui a terminé en bac On peut avoir des SEGPA qui sont très scolaires, très attentionnés, qui sont en difficulté ... mais qui ne vont pas forcément faire moins bien que par exemple des élèves qui viennent de collège quoi ...	
53	M	D'accord .	
54	F	C'est vrai que l'hétérogénéité ça vient pas pour moi d'une filière particulière. Je pense que ça peut venir de partout quoi.	
55	M	D'accord. Dans le questionnaire vous avez mentionné le terme "aide individualisée" pour euh remédier notamment aux difficultés cognitives des élèves . Bon alors en quoi cela consiste l'aide individualisée ? Comment vous intervenez ? Sur quoi vous travaillez ?	Je demande de développer l'aide individualisée.
56	F	Bon alors, là maintenant, ils ont mis en place, bon ben c'est vrai euh ... pas forcément pour les CAP, mais des aides individualisée , bon c'est vrai , c'était des choses qu'on faisait déjà avant. C'est à dire que sur 55 mn de cours, il y avait à un moment donné une partie plus individualisée . Leur donner de l'aide individualisée, cela ne peut être que dans le cadre du cours car souvent les élèves de CAP ont du mal à travailler chez eux ..., alors un supplément de travail ... ou alors leur demander de rester en plus ... sur ... euh sur ... le lieu de l'établissement pour des heures en plus ... c'est par rapport aux autres . Mais l'aide individualisée en classe, c'est par exemple, une heure où euh ... on fait une pause sur le cours. Là, on voit les difficultés . Bon pas au début, ça peut-	Il la pratique sur son temps de cours. En dehors du temps de cours peut paraître aux élèves une punition (ont du mal à travailler chez eux, par rapport aux autres). Sa pratique : -après évaluation - met en place une heure où chaque élève va travailler ses difficultés précises , sous forme d'atelier. - en fonction des besoins ou à la fin d'une séquence

		être par exemple après les vacances de la Toussaint , et là on peut bloquer une heure : toi tu vas faire de l'histoire, toi tu vas faire du français, toi tu vas faire euh... de l'écriture tout simplement.. Parce que des fois euh ... juste euh .. écrire ... ou juste des choses comme cela . Plutôt des ateliers . En fait ça serait plus de l'aide individualisée euh sous cette forme ...	
57	M	<i>D'ateliers ? d'ateliers individualisés en fait ?...</i>	
58	F	Oui par contre là individualisés ... Oui ateliers individualisés mais hors du cadre du cours, hors du travail de groupe qu'on peut faire habituellement	
59	M	<i>C'est à dire , c'est sur votre emploi du temps mais avec une autre dynamique , c'est ça?</i>	
60	F	Oui mais pas forcément à la limite toutes les semaines ... en fonction des besoins quoi ou à la fin d'une séquence.	
61	M	<i>Alors à la question : Comment expliquez-vous la réussite de vos élèves ? Et en aidant de la typologie du sociologue Aziz Jellab, vous aviez mentionné que vous étiez tout à fait d'accord que cette réussite est due à l'effet maturation que le lycée professionnel induit grâce à des pratiques pédagogiques spécifiques. Vous l'aviez mis en 1ère position. Etes vous toujours d'accord ?</i>	<i>La perception des raisons de la réussite des élèves de CAP. Pour lui, elle s'explique par la mise en place de pratiques spécifiques.</i>
62	F	Hmmm alors....Hmmm	
63	M	<i>Est ce que vous pensez que ce sont vos pratiques enseignantes particulières, ainsi que celles de vos collègues bien sur, qui expliquent la réussite de vos élèves ?</i>	
64	F	Alors ça peut-être des pratiques mais c'est aussi une façon de les mettre en place. Bon c'est vrai que si, c'est une question de motivation aussi, ...chez le professeur ... aussi.. hein ?	La motivation de l'enseignant est fondamentale et la manière de les mettre en place.
65	M	<i>Hmmmm</i>	
66	F	Bon il y a les pratiques d'un coté et si entre guillemets on ne les met pas bien en place, on peut avoir les meilleures pratiques du monde, on va se retrouver en fait face à un mur. Je pense que c'est un ensemble de choses quoi	
67	M	<i>Hmmmm</i>	
68	F	D'un autre coté l'ensemble de choses fait .. il y a une grande part de maturité chez l'élève aussi. C'est vrai il peut y avoir de l'intérêt mais euh de façon euh à euh ... ben euh ... pas assez souvent ... ben on peut s'apercevoir qu'ils progressent fortement et après on va voir ça se rendort ... euh après on a encore des jeunes ... ce sont des jeunes élèves quoi quand ils rentrent en lycée	La motivation (maturité) des élèves est également nécessaire. Ce sont à eux de l'acquérir.

		pro et après on voit dans la pratique, l'organisation , qu'ils ont besoin de maturité d'eux même. Il faut que ça vienne d'eux même.	
69	M	Hmmmm	
70	F	C'est vrai on peut rechercher cette maturité en lors demandant euh... plus de travail autonome... du travail de groupe pour aider les camarades etc.... euh il y a toujours un côté euh individualiste notamment dans les premières années et qu'on ne retrouve moins en deuxième quoi. Mais bon c'est un ensemble de choses !	Il la développe en travaillant l'autonomie, le travail de groupe, même si en 1er année l'élève a un côté individualiste.
71	M	C'est un ensemble de choses ... Alors je vous avez proposé une citation d'Aziz Jellab : (...) donc vous n'étiez pas d'accord avec cette affirmation	Commentaire de la citation d'Aziz Jellab. L'enseignant n'était pas d'accord.
72	F	Hmmmm	
73	M	Est ce que vous pourriez reformuler cette affirmation ?	
74	F	Pour moi, c'est d'abord pas un bricolage. Bon après : les enseignants du LP mettent en place des pratiques pédagogiques ... effectivement ... qui procèdent souvent d'un modèle didactique donc après euh	
75	M	C'est peut-être le terme bricolage qui ... ?	Je cherche à comprendre sa perception du terme bricolage
76	F	Oui c'est ça.	
77	M	En fait ce n'est pas péjoratif	
78	F	Non non, je comprends bien . Mais c'est vrai que le sens pratique pour moi c'est pas ... on n'est pas un cuisinier qui met .. euh ... une petite pincée de sel , de poivre, etc c'est plus que Après ça peut être ... parce que le sens pratique ... le modèles didactiques ...	Pour lui, il n'y a pas de spécificité quant à sa pratique . Il a mis en place des pratiques qui lui permettent de faire ce qu'il avait prévu, comme il le faisait en filière technologique.
79	M	Vous avez enseigné en lycée technologique, souvent cela se passe comme on l'avait prévu , comme on avait construit le cours en lycée pro c'est différent non ? Il arrive parfois qu'on prévoit de faire telle manière et puis du fait du public ... la pratique doit s'adapter sur le moment? On procède donc parfois à un "bricolage" entre ce qui était prévu et le terrain ... non ?	
80	F	Non justement, encore une fois, je ne suis pas d'accord avec cela . Parce que j'ai pas rencontré ça encore.	
81	M	D'accord	
82	F	En fait, je ne sais pas si j'analyse bien les élèves. Non j'ai jamais J'avais bien une idée en tête.... c'est vrai que euh... à chaque fois ... euh ... si c'est une certaine forme de motivation ou des pratiques adaptées, moi je me sens très bien en lycée professionnel donc peut-être que ma pratique adaptée, les élèves la ressentent . Je ne	Il l'explique par la mise en place de pratiques adaptées aux élèves. Pour lui, le rôle de l'enseignant est fondamental. Le problème ne vient pas des élèves mais de l'enseignant. Parfois, le résultat diffère de ce qui avait été prévu, mais ce

		suis pas d'accord, ce que je prévois, ... euh ... des fois, il m'arrive d'imaginer quelque chose et qu'après cela ne marche pas mais c'est vrai que ... pour moi j'ai fait techno, BTS et c'était la même chose. Moi je pense que c'est plutôt que les élèves, c'est plutôt le professeur qui doit faire de ce côté là.	n'est pas spécifique au public.
83	M	<i>Après mon objectif n'est pas d'être dans le jugement,mais comprendre les différents points de vue recueillis face à cette citation</i>	
84	F	Je l'entends bien ... rire.	
85	M	<i>Voilà, notre entretien se termine. Je tenais à vous remercier pour votre disponibilité. Au revoir.</i>	<i>Fin de l'entretien.</i>
86	F	Au revoir.	

**Annexe N° 6 :
ENTRETIEN SEMI-
DIRECTIF 3**

N°	Nom	Intervention	Commentaire
1	Moi	Bonjour, je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté à participer à cet entretien. C'est un entretien qui porte sur l'hétérogénéité des élèves, en particulier les élèves de CAP. Cet entretien est enregistré mais il restera anonyme. Je vous remercie également d'avoir répondu au questionnaire. Pouvez-vous dans un premier présenter votre profil professionnel ?	<i>Echanges cordiaux Présentation du participant. Je pars des données que j'avais dans le questionnaire</i> Il enseigne en matière professionnelle, a une expérience de plus de 30 ans et intervient en CAP depuis 3 ans. Ses classes sont homogènes en terme de genre : forte majorité de garçons.
2	Mario	J'ai un profil professionnel. A la base j'ai passé un CAP, puis j'ai travaillé dans une entreprise avec l'intention après de faire de l'enseignement. J'interviens dans le domaine de la maintenance automobile.	
3	Moi	Très bien. Vous enseignez depuis combien d'années ?	
4	Mario	Depuis 1980, donc euh 34 ans.	
5	Moi	Et en CAP ?	
6	Mario	En CAP, maintenant ça fait trois ans.	
7	Moi	D'accord. Est ce que vous avez enseigné en classes spécialisées, au collège ou en 3ème PVP ?	
8	Mario	Non	
9	Moi	Vous enseignez je reprends votre questionnaire dans des classes à forte majorité de garçons ...	
10	Mario	Oui ... essentiellement des garçons ... une fille ou deux ... pas plus.	
11	Moi	D'accord. Vous mentionnez qu'il y a une forte hétérogénéité des élèves selon leur origine scolaire. Alors, qu'entendez-vous par là ?	Je demande de préciser l'hétérogénéité de l'origine scolaire qui a été mentionnée dans le questionnaire
12	Mario	Les élèves qu'on reçoit en 1ère année de CAP viennent bien sur du collège dont certains viennent de SEGPA	Profil des élèves : collège dont SEGPA et élèves en situation de handicap intellectuel (ULIS)
13	Moi	Oui ...	
14	Mario	Certains viennent de structures plus complexes on va dire que la SEGPA avec des parcours très particuliers.	
15	Moi	Très particuliers ?	
16	Mario	Bien ULIS ...	
17	Moi	Des passerelles aussi ? C'est à dire des élèves qui viennent du lycée	
18	Mario	Ca peut arriver mais c'est très rare. ULIS et aussi une autre structure euh euh	
19	Moi	Donc d'enseignement spécialisé ?	
20	Mario	Oui voila, d'enseignement spécialisé.... des classes handicap.	

22	<i>Moi</i>	<i>D'accord, des élèves en situation de handicap.</i>	
23	Mario	Avec un handicap mais qui n'est pas spécifiquement physique.	
24	<i>Moi</i>	<i>Des élèves qui ont des difficultés cognitives, des difficultés à comprendre</i>	
25	Mario	Oui et bien sur des élèves qui viennent de 3ème générale, avec un faible niveau .	
26	<i>Moi</i>	<i>D'accord. Vous mentionnez que cette hétérogénéité induit des particularités quant à la préparation de vos séquences mais également aussi sur vos pratiques pédagogiques. Comment vous gérez cette hétérogénéité déjà quand vous construisez vos cours ?</i>	<i>J'aborde la construction des cours spécifiques aux CAP , car pour lui, il existe des particularités spécifiques en termes de didactique professionnelle.</i>
27	Mario	Je mets un niveau on va dire faible pour avoir une attention maximum. Et il faut essayer d'être concis dans les explications parce que sinon cela embrouille comme on dit la tête des élèves et s'il y a trop d'informations, ils ont du mal à les gérer.	-Il construit ses supports et ne prend pas appui sur des manuels (non existants). - il adapte ses cours au niveau faible des élèves - Point de départ : très simple en faisant attention à ne pas mettre trop d'informations pour ne pas perturber les élèves
28	<i>Moi</i>	<i>D'accord</i>	- ensuite, il adapte les supports en fonction des difficultés rencontrées par les élèves
29	Mario	Et après, sur les documents qu'on fournit parce qu'il n'y a pas de manuels scolaires dans ce domaine de parcs et jardins, on construit nous même nos cours donc euh on fait en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.	
30	<i>Moi</i>	<i>D'accord. D'une année sur l'autre, j'imagine que vous n'avez pas les mêmes profils ?</i>	<i>Je souhaite savoir si cette diversité de profils est récurrente</i>
31	Mario	On a quand même depuis quelques années une majorité de SEGPA. Donc on est quand même obligés d'adapter les cours et j'ai même suivi une année avec collègue de SEGPA pour voir comment il faisait ses cours et j'avais été le voir dans sa pratique professionnelle mais comme c'était de l'horticulture , la partie professionnelle qu'il apprenait aux élèves ... et il faisait vraiment des choses adaptées à ses élèves . C'était très simple au niveau des documents et des euh réponses .	-Il met en avant le nombre important d'élèves de SEGPA. -Il a effectué une démarche personnelle à travers un échange avec un collègue de SEGPA afin de mieux cerner les spécificités de ce public et pouvoir ensuite s'adapter dans le cadre de sa pratique.
32	<i>Moi</i>	<i>D'accord .</i>	
33	Mario	Après moi j'ai fait voir comment moi je pratiquais avec mes élèves et puis essayé de voir ce qu'il était possible de faire pour pouvoir ensuite s'adapter à ces élèves en grande difficultés.	
34	<i>Moi</i>	<i>A peu près, ces élèves de SEGPA représentent environ 60 % de votre effectif ?</i>	<i>Sur le questionnaire, il avait mentionné que la provenance principale de son public était la</i>

35	Mario	Oui. Après cela dépend des années . Mais normalement au maximum c'est 60 %	SEGPA. Les élèves en provenance de SEGPA représentent 60% de son public
37	<i>Moi</i>	<i>Donc là, c'était au niveau des supports. Maintenant en terme de pratiques pédagogiques , qu'est ce qui va changer entre les Bac Pro car vous avez eu des Bac pro ?</i>	<i>J'évoque ici ses pratiques pédagogiques spécifiques aux CAP . Je lui demande donc de comparer ses pratiques entre les Bac Pro et les CAP.</i>
38	Mario	Oui	
39	<i>Moi</i>	<i>Et des CAP où vous avez une majorité d'élèves de SEGPA?</i>	
40	Mario	Bon alors sur la partie pratique professionnelle, il faut bien travailler sur les gestes, bien décortiquer ce qu'on fait euh... les étapes de suivi . Quand on fait par exemple une opération de démontage ... allez les voir régulièrement pour vérifier si le travail avance.	Concernant l'atelier : * en Bac Pro : les élèves travaillent à partir d'un document qui va leur permettre d'analyser la tâche, les gestes à effectuer. * en CAP : les différents gestes professionnels sont décortiqués + vérifier de manière très régulière l'avancement des tâches L'enseignant montre les gestes (pratique identique en SEGPA)
41	<i>Moi</i>	<i>Il faut leur montrer ?</i>	
42	Mario	Oui alors que pour les Bac Pro, avec on va dire ... avec un simple document qui va montrer comment on procède pour le démontage , cela va être suffisant pour comprendre l'opération.	
43	<i>Moi</i>	<i>Le collègue de SEGPA, il montre aussi dans ses ateliers ?</i>	
44	Mario	Sur ce que j'avais vu moi, sur un travail qu'il avait fait précédemment, c'était très décortiqué ... des fleurs, des graines, ... des choses comme cela	
45	<i>Moi</i>	<i>Il était obligé de montrer?</i>	
46	Mario	Il montrait ou la fleur ou la graine pour expliquer le nom	
47	<i>Moi</i>	<i>Dans le questionnaire, il y avait une échelle de grandeur : 1 très hétérogène à 9 très homogène pour mesurer le niveau de vos élèves de CAP. Vous avez répondu qu'à l'entrée en seconde, c'est à dire en 1ère année de CAP, le niveau de vos élèves est très homogène et qu'en début de Terminale , c'est à dire en 2ème année de CAP, le niveau est hétérogène</i>	<i>Je vérifie ici la tendance à l'homogénéisation du niveau au fur et à mesure de la formation. Néanmoins cette harmonisation n'est pas uniforme. Elle dépend de la particularité des élèves (certains vont progresser plus rapidement que d'autres).</i>
48	Mario	Ah , non rires	
49	<i>Moi</i>	<i>C'est pour cela que je reprends avec vous rires</i>	
50	Mario	Rires ... bon j'ai inversé j'avais pas compris la question ... rires	
51	<i>Moi</i>	<i>C'est pas grave ... rires ... c'est l'objectif aussi de cet entretien ... donc nous sommes bien d'accord : forte hétérogénéité en 1ère année et homogénéité en seconde année ?</i>	
52	Mario	Oui tout à fait ... ça a tendance à s'harmoniser sur le niveau en fin de première année . Ca dépend bien sur du type d'élèves . Certains vont progresser,	

		d'autres moins.	
53	<i>Moi</i>	Et au niveau du comportement, la tendance est identique ?	<i>Je vérifie ici la tendance de l'homogénéisation du comportement au fur et à mesure de la formation.</i>
54	Mario	En 1ère année, c'est très hétérogène. Et puis ça s'améliore parce que c'est vrai que si , s'ils ont pris conscience du métier, et pas seulement par ce qu'on leur fait faire au niveau du lycée professionnel , mais aussi par le biais des stages.... euh ... une motivation euh... pareil ... et donc ... de travailler dans ce domaine professionnel ... et donc ça ... euh ... l'ambiance de la classe va s'améliorer.	En début de formation le comportement est très hétérogène. Le travail en atelier additionné de l'expérience acquise en PFMP permet de développer la motivation des élèves et par conséquent a une incidence sur le comportement en classe.
55	<i>Moi</i>	D'accord. Pareil, en 1ère année, on a surtout des élèves qui ont un rapport pratique par rapport au savoir. Rapport pratique , c'est vraiment concret ... et au fur et à mesure de la formation, c'est dans le questionnaire auquel vous avez répondu, vous nous signalez que l' on a la moitié de l'effectif qui arrive à prendre du recul , qui a un rapport réflexif, c'est à dire qui comprend ce qu'il fait?	Je vérifie ici les résultats concernant l'évolution du rapport au savoir : - en début de formation pour la majorité des élèves le rapport est concret , - en fin de formation : 50 % de l'effectif a acquis un rapport réflexif , grace à l'acquisition d'une autonomie 50 % de l'effectif reste désimpliqué qu'il explique par un manque de motivation.
56	Mario	Oui	
57	<i>Moi</i>	Et on a quand même 50 % qui a un rapport désimpliqué ... on va dire démotivé ?	
58	Mario	Oui mais ça dépend des années	
59	<i>Moi</i>	Mais il y a quand même une évolution ? Progressivement dans la formation, ils arrivent à acquérir une autonomie, ?	
60	Mario	Oui ... pour une majorité d'entre eux. Mais c'est rapport à la motivation.	
61	<i>Moi</i>	D'accord. Vous mentionnez qu'il y a des élèves qui ont des difficultés cognitives. Vous avez insisté tout à l'heure sur votre pratique pédagogique. Concernant les élèves qui ont des difficultés au niveau du comportement , comment agissez-vous ?	<i>Je soulève la gestion des élèves difficiles en terme de comportement. La solution est adaptée à l'individu : punition, ou l'écartier de ses camarades.</i>
62	Mario	Ben on essaie de canaliser . Bon il y a plusieurs outils. Ca peut-être des punitions, des choses comme cela. Ca peut être les écartier de leurs camarades.... Il faut trouver la bonne, adaptée à un individu.	
63	<i>Moi</i>	Vous intervenez auprès de public à majorité de garçons. Pour les aider à développer une autonomie professionnelle, comment pourriez vous caractériser la relation maître-élève? A savoir, en pratique, plutôt axée sur une attitude bienveillante pour rassurer ou vous devez avoir un rôle plutôt distancié ?	<i>J'aborde ici sa posture d'enseignant et la relation maître-élève. Pour développer l'autonomie de l'élève , il va travailler sur la confiance en soi, sur une relation de confiance dans s'appuyant sur l'affectif. Cette relation doit être adaptée selon l'élève et en tenant compte également du groupe classe.</i>
64	Mario	Bon ben disons. Moi j'ai toujours essayé de travailler une certaine confiance en	

		donnant une certaine autonomie à l'élève... enfin essayé de la faire acquérir. En lycée professionnel, c'est comme cela que ça fonctionne. Et donc euh.... ben on essaye de jouer avec cette partie euh... c'est un peu de l'affectif ... donc il faut essayer de trouver la bonne dose qui corresponde à l'individu ou au groupe.	
65	<i>Moi</i>	<i>D'accord. Maintenant , vous avez donc des élèves qui sont en difficulté et d'autres moins. Comment vous gérez euh plusieurs profils on va dire dans la classe ?</i>	<i>J'aborde ici la gestion de l'hétérogénéité des niveaux , des différences de rythmes de travail.</i>
66	Mario	Alors si on s'aperçoit par exemple qu'il y a des élèves qui ont par exemple des difficultés à bien écrire, faire un suivi quand ils recopient ce qui est écrit au tableau, pour euh.. lui faire remarquer, lui expliquer, euh... pour les tâches que ce soit théoriques ou professionnelles euh... sous cette forme là. Voire plus surveiller un élève en difficulté que celui qui est plus autonome.	Il individualise et surveille plus les élèves en difficulté que ce soit en théorie ou en pratique : Veille à ce que l'élève prenne bien le cours, lui réexplique,
67	<i>Moi</i>	<i>D'accord.</i>	
68	Mario	Parfois quand c'est possible... si un élève en difficulté s'entend bien avec un élève qui euh a plus de facilité, on peut les mettre en binôme pour justement les faire travailler ensemble parce que ils peuvent s'aider dans la pratique professionnelle.	En atelier, il les fait travailler en binôme hétérogène , sous réserve que les élèves s'entendent bien, forme de tutorat.
69	<i>Moi</i>	<i>Du tutorat ?</i>	
70	Mario	Oui une forme de tutorat.	
71	<i>Moi</i>	<i>Et lorsque les élèves qui sont plus en avance dans l'atelier ont terminé ?</i>	Concernant les élèves autonomes, qui sont plus rapides deux stratégies
72	Mario	Voilà. Ca peut être soit un travail supplémentaire soit aider les élèves qui ont des grandes difficultés , soit on a donné un travail plus motivant ou un peu plus compliqué pour leur permettre d'avancer ou de ne pas s'ennuyer pendant que les autres avancent à leur rythme.	Pour les faire avancer dans leurs apprentissages, il donne un travail supplémentaire plus motivant ou complexe Il leur demande d'aider les pairs en grande difficulté
73	<i>Moi</i>	<i>Comment vous faites ? En début d'année vous effectuez une évaluation diagnostique qui vous permet d'identifier les élèves qui risquent d'avoir des difficultés ?</i>	J'aborde ici l'évaluation diagnostique en début de formation
74	Mario	Les difficultés ben déjà on les voit car on fait des choses simples au début. Ca va être par exemple une reconnaissance d'une machine. Et on va s'apercevoir que certains n'ont pas réussi à intégrer ces explications simples. Donc on va déjà pouvoir faire un classement de ceux qui comprennent et ceux qui ne	Ses indicateurs : l'écriture et une tâche simple en atelier qui va lui permettre d'identifier les élèves qui comprennent et les élèves qui ont des difficultés

		comprennent pas.	
75	Moi	D'accord	
76	Mario	Ceux qui ont du mal aussi, parce qu'il n'y a pas que la compréhension, il y a aussi l'écriture car ce n'est pas négligeable dans la profession.	
77	Moi	Et après vous adaptez ? Vous individualisez ?	<i>J'aborde ici la remédiation</i> Il va être plus attentif aux élèves en difficulté voire une forme d'individualisation.
78	Mario	On va dire qu'on va être plus attentif . C'est vrai que c'est un peu de l'individualisation. On est plus attentifs aux difficultés. Et après s'ils arrivent à progresser, on va être moins regardant.	
79	Moi	Et entre eux ? Entre les élèves qui comprennent plus vite, qui sont plus rapides et leurs camarades ? Comment ça se passe ? Est ce qu'ils se moquent entre eux ?	J'aborde ici l'ambiance de la classe : l'acceptation des différences, le vivre ensemble
80	Mario	Oui au tout début, c'est souvent des sujets de moqueries . C'est aussi, à nous en tant qu'enseignants, de leur rappeler les valeurs , le respect des autres, etc Et donc, c'est pas toujours facile. Il n'ya pas que les moqueries sur euh ... les comportements, ça peut être aussi sur l'aspect physique ... concernant des élèves de couleur ... etc ...	En début de formation, il existe des moqueries portant sur la différence de rythme, l'intégrité physique . Il souligne son rôle en tant qu'éducateur des valeurs citoyennes. Selon son appréciation du contexte : il réagit de manière autoritaire sur le moment ou va faire un travail avec la classe . Il prend l'élève à part et lui explique de manière pédagogue après le cours.
81	Moi	Et quelle est votre attitude dans ces cas là ?	
82	Mario	Tout dépend comment ça se produit. Si ça se produit de manière on va dire impulsive, bon je réagis de manière autoritaire. Dans certains cas, cela va être avec toute la classe. Cela peut être aussi de laisser passer la chose . Le fait de le faire remarquer, cela peut amplifier. Plutôt prendre l'élève à part, au début d'une récréation au autre, pour lui dire , lui expliquer que certaines choses ne se font pas.	
83	Moi	Au fur et à mesure de la formation, voyez vous une évolution ? Est ce qu'ils s'acceptent plus facilement ? Est ce qu'ils sont plus respectueux ?	L'homogénéisation de la qualité du vivre ensemble pendant les deux ans de formation est fonction de la classe de départ et de la capacité à cadrer dès le départ.
84	Mario	Le problème , c'est que cela dépend de la classe de départ. Si certains élèves restent dans la classe , ils perturbent, ... euh quelque soit le motif de perturbation ... ça va être difficile à gérer pendant les deux ans. Mais si on a réussi dès le début de l'année à cadrer et tout , l'ambiance sera meilleure plus homogène pendant les deux ans. Et on arrivera à mieux travailler avec les élèves.	
85	Moi	Vous avez 34 ans d'expérience dans l'enseignement. Est ce que vous	<i>Je souhaite savoir s'il perçoit une évolution de son métier en raison</i>

		ressentez une évolution de votre métier par rapport au public que vous avez ?	de ses nombreuses années d'expérience.
86	Mario	Alors si c'est par rapport au métier ...	Les élèves sont moins respectueux. Il fait appel aux personnes ressources si besoin.
87	Moi	Oui par rapport au public	
88	Mario	Voilà , bon il est vrai qu'au début ... les élèves étaient beaucoup plus respectueux et au fil du temps on a de moins en moins cette attitude. On utilise bien sur pour gérer les cas difficiles les structures de l'établissement, la vie scolaire euh ... ça peut être le médecin scolaire pour certains cas la conseillère d'orientation bien sur le personnel de direction peut avoir pour certains cas un appui positif.	
89	Moi	Est ce que vous voyez une évolution en terme de difficultés scolaires ?	Les élèves ont plus de difficultés en termes d'apprentissages, mémorisation, concentration, comportement
90	Mario	Les élèves ont visiblement plus de mal quand on avance dans le temps à pouvoir apprendre, à pouvoir se comporter bien, se concentrer.	
91	Moi	Par rapport à votre domaine d'activité ? Qu'en disent les tuteurs ?	Le point de vue des tuteurs : * le coté individuel annule l'effet de groupe et permet à des jeunes de progresser * le niveau de connaissances est insuffisant par rapport aux exigences professionnelles
92	Mario	Ils ont les mêmes difficultés que nous. L'avantage qu'ils ont est qu'ils ont l'élève seul, donc ça annule l'effet de groupe. Le jeune peut se révéler et montrer son bon côté. Malheureusement, souvent les tuteurs nous disent qu'ils n'ont pas le niveau correct pour pouvoir devenir de bons ouvriers.	
93	Moi	A la fin du CAP , il y a des élèves qui intègrent le Bac Pro ?	<i>J'aborde ici la possibilité pour les élèves ayant un bon niveau d'accéder à une passerelle.</i>
94	Mario	Oui, alors, ça va être euh l'élite . Bon ça arrive. Mais ça dépend suivant les années. Il peut y avoir un élève qui a toujours progressé pendant les deux ans de CAP et qui veut postuler en BAC Pro. Et selon son profil, nous on appuiera sa demande . Cela peut être un motif de motivation et cela peut être aussi le tuteur qui l'encourage à poursuivre en Bac.	C'est possible pour des élèves motivés en progression constante . Le tuteur peut l'encourager à poursuivre ainsi que les enseignants.
95	Moi	D'accord. Alors dans le questionnaire, je vous avais soumis une citation d'Aziz Jellab :. Vous aviez répondu que vous n'étiez pas d'accord avec cette affirmation. Pourriez vous la reformuler svp ?	<i>Commentaire de la citation d'Aziz Jellab. L'enseignant était d'accord avec la citation</i>
96	Mario	Bon ce qui me gêne c'est le terme bricolage.	Il explique que le terme bricolage le gêne, car c'est un concept prescrit dans sa matière professionnelle
97	Moi	Bon si nous partons sur le fait qu'il n'y ait aucune connotation péjorative dans ce terme. On est toujours en train de ...	Il confirme la citation sur le fond en insistant qu'en CAP cela ne se passe jamais comme on a prévu.

98	Mario	Oui on est sans cesse en train d'essayer de trouver la bonne méthode , pour leur faire acquérir ce qu'on doit leur faire passer théorie, pratique euh...	
99	<i>Moi</i>	<i>Entre les modèles didactiques ... ce qu'on a prévu de faire ...</i>	
100	Mario	Oui ... de toutes façons, ça ne se passe jamais comme on a prévu ! Surtout avec des élèves de CAP ... rires ...	
101	<i>Moi</i>	<i>Donc ... cette citation ?</i>	
102	Mario	Si on enlève le mot bricolage, je suis tout à fait d'accord avec ce que ce monsieur a écrit ... rires . D'autant plus que par rapport à nos élèves, dès qu'ils emploient le terme bricolage, nous on les recadre dans le métier, il y a des gestes de métier etc.... Donc ce monsieur aurait peut-être du choisir un autre terme que celui-ci.	
103	<i>Moi</i>	<i>Hmmmm. Bon après j'ai enlevé cette phrase de ce contexte ... pour vous faire réagir . Rires .</i>	
104	Mario	Rires	
105	<i>Moi</i>	<i>Bon voilà, cet entretien se termine. Je tenais à vous remercier pour votre disponibilité. Au revoir.</i>	Remerciement, fin de l'entretien
106	Mario	Au revoir.	

Grille d'analyse comparative croisée des réponses des enseignants

**Annexe N° 7 : GRILLE
COMPARATIVE CROISEE**

Q /E	Thématique	Ninon		Fabrice		Mario	
		N°	Contenu	N°	Contenu	N°	Contenu
Q E	Profil	2 4 6	Matière professionnelle 12 ans de LP dont 10 avec des CAP Enseigne en BTS	4 6	Matière générale 10ans de LP dont pratiquement 10 avec des CAP Une expérience en bac techno et BTS	2 4	Matière professionnelle 34 ans de LP dont 3 avec des CAP Titulaire d' un CAP, expérience dans une entreprise, puis a rejoint l'enseignement
Q	Public		CAP cuisine Mixte Intervient dans une filière		CAP cuisine Mixte Intervient dans une filière		CAP maintenance Forte majorité de garçons Intervient dans une filière
AXE N° 1 : Perceptions des enseignants							
E	Perception spontanée de l'hétérogénéité du public de CAP	10	Pédagogie différenciée, remise en confiance des élèves	10 14	Public hétérogène en terme de niveau Mais des difficultés homogènes expliquées par un désintérêt pour matières générales , pour l'Ecole.	12 14 16 18 20 23 25	Forte hétérogénéité de l'origine scolaire Profil des élèves : collège dont SEGPA et élèves en situation de handicap intellectuel (ULIS) des élèves qui viennent de 3ème générale, avec un faible niveau
==> Perceptions de l'hétérogénéité du public de CAP							
E	Particularités du public CAP/ au public BAC	14	Bac Pro : en seconde mise en place de l'autonomie pour ensuite travailler sur des dossiers CAP : ne travaillent pas sur des dossiers, l'enseignant doit toujours être derrière les élèves.	8	Spécificités en CAP : * l' effectif réduit permet une individualisation * le niveau est moins élevé, même dans des filières avec un taux de pression élevé * des profils hétérogènes à l'oral et/ou écrit et/ou organisationnel	40	Concernant l'atelier : * Bac Pro : les élèves travaillent à partir d'un document qui va leur permettre d'analyser la tâche, les gestes à effectuer. * CAP : les différents gestes professionnels sont décortiqués + vérifier de manière très régulière l'avancement des tâches L'enseignant montre les gestes
Q	<i>Perception d'une hétérogénéité du</i>	<i>D</i>	<i>Oui</i>	<i>D</i>	<i>Oui</i>	<i>D</i>	<i>Oui</i>

	<i>niveau</i>						
E	Perception de l'hétérogénéité du niveau	19	Certains n'ont pas les pré-requis Beaucoup de SEGPA (voir plus bas , profil perçu des SEGPA)	30 38	* la moitié des élèves est autonome , niveau "classique" * pour l'autre moitié : - manque de concentration, - difficultés * des profils hétérogènes à l'oral et/ou écrit et/ou organisationnel	25 90 92	Niveau faible Le point de vue des tuteurs : le niveau de connaissances est insuffisant par rapport aux exigences professionnelles
Q	<i>Perception d'une homogénéisation du niveau au fur et à mesure de la formation</i>	<i>D</i>	<i>Très hétérogène ==> homogène</i>	<i>D</i>	<i>Très hétérogène ==> moyennement hétérogène</i>	<i>D</i>	<i>Très très hétérogène ==> moyennement hétérogène</i>
E	Perception d'une homogénéisation du niveau au fur et à mesure de la formation	23 28 33	L'hétérogénéité des niveaux diminue : * en matière professionnelle, mais pas en matière générale * selon la nature de la matière (en lien avec leur futur métier)			52 55	Tendance à l'homogénéisation du niveau au fur et à mesure de la formation. Néanmoins cette harmonisation n'est pas uniforme. Elle dépend de la particularité des élèves (certains vont progresser plus rapidement que d'autres - rythme)
Q	<i>Perception des causes de réussite des élèves</i>	<i>H</i>	<i>1)Maturation 2)Déclic 3) Savoirs</i>		<i>1)Maturation 2)Savoirs 3)Déclic</i>		<i>1)Maturation 2)Savoirs 3)Déclic</i>
E	Perception des causes de réussite des élèves			64 66 68 70	La motivation de l'enseignant est fondamentale ainsi la manière de mettre en place ses pratiques. La motivation (maturité) des élèves est également nécessaire C'est à eux de l'acquérir		
Q	<i>Perception de l'évolution du rapport au savoir</i>	<i>F</i>	<i>Non renseignée</i>	<i>F</i>	<i>Non renseignée</i>	<i>F</i>	<i>- en début de formation pour la majorité des élèves le rapport est concret , - en fin de formation : 50 % de l'effectif a acquis un rapport</i>

							<i>réflexif , grace à l'acquisition d'une autonomie 50 % de l'effectif reste désimpliqué qu'il explique par un manque de motivation</i>
E	Cas des élèves décrocheurs / élèves désimpliqués par rapport au savoir	28 33 85	<u>Elèves décrocheurs :</u> Des élèves arrêtent leur formation en fin de 1ère année : - apprentissage - changement d'orientation Pourquoi ? : Problématique vient de l'enseignement général Blocage/ à l'école , Non implication	32	Ils sont rares. Souvent en début d'année .Formation non choisie.	56	50 % de l'effectif en fin de formation (questionnaire)
E	Perception de l'hétérogénéité des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent	19	nombreux obstacles pour certains : blocages, refus, s'ils n'ont pas les pré-requis. Mise au travail peut s'avérer difficile	30	50 % de l'effectif : - manque de concentration, - difficultés	90 91	Les élèves ont plus de difficultés en termes d'apprentissages, mémorisation, concentration, comportement Le point de vue des tuteurs : * le coté individuel annule l'effet de groupe et permet à des jeunes de progresser
Q	<i>Perception de d'une homogénéité selon l'origine sociale</i>	B	<i>Non car certains souhaitent faire un Bac en 4 ans</i>	B	<i>"relativement homogène"</i>	B	<i>oui</i>
Q	<i>Perception de l'hétérogénéité selon l'origine scolaire</i>	C	<i>Oui Très Nombreux : 3ème générale Nombreux : 3ème spécialisée Rares : 3ème DP6h Très rares : passerelle</i>	C	<i>Non Très Nombreux : 3ème générale Nombreux : None Rares : 3ème spécialisée Rares : passerelle Très rares : 3ème DP6h</i>	C	<i>Oui Très Nombreux : 3ème spécialisée Nombreux : 3ème DP6h Rares : passerelle Très rares : 3ème générale</i>
E	Perception du public en provenance de SEGPA	42 71 99	40 à 60 % viennent de SEGPA (effectif en augmentation depuis 4/5 ans) Profil : difficultés en enseignement général, perte de confiance en eux, rejet du	54	En augmentation depuis 10 ans, mais sur le terrain en a moins.	31 35	Les élèves en provenance de SEGPA représentent 60% de son public Il met en avant l'effectif important d'élèves de SEGPA chaque année

			<p>système scolaire. Les SEGPA sont demandeurs d'une présence constante de l'enseignement, ne sont pas autonomes. Acquérir autonomie+ progression du niveau</p>				
Q	<i>C'est une affaire de difficultés cognitives</i>	G 1	<i>Plutôt d'accord</i>	G 1	<i>Plutôt d'accord</i>	G1	<i>Plutôt d'accord</i>
Q	<i>C'est une affaire de comportement</i>	G 2	<i>Neutre</i>	G 2	<i>Plutôt d'accord</i>	G2	<i>Plutôt d'accord</i>
E	C'est une affaire de comportement	46 64	Manque d'autonomie (SEGPA) et de confiance en soi	33	Pour les élèves désimpliqués ou manquant de concentration qui n'ont pas fait l'objet d'une réorientation, ils doivent rentrer dans le cadre.	54 80	En début de formation le comportement est très hétérogène. Concernant l'ambiance de la classe, l'acceptation des différences, le vivre ensemble : en début de formation, il existe des moqueries portant sur la différence de rythme, l'intégrité physique.
==> Perception de sa pratique enseignante							
E	Prise de recul avec sa pratique - Citation d'A. Jellab	94	On tend vers une individualisation de la pédagogie depuis 4/5 ans (plus d'élèves de SEGPA)	74 78 80 82	Il n'y a pas de spécificité liée à sa pratique en CAP. Il a mis en place des pratiques qui lui permettent de faire ce qu'il avait prévu, comme il le faisait en filière technologique. Il l'explique par la mise en place de pratiques adaptées aux élèves. Pour lui, le rôle de l'enseignant est fondamental. Le problème ne vient pas des élèves mais de l'enseignant. Parfois, le résultat diffère de ce qui avait été prévu, mais ce n'est pas	96 98 100 102	Il confirme la citation sur le fond en insistant qu'en CAP cela ne se passe jamais comme on a prévu. Il individualise

spécifique au public

AXE N° 2 : Pratiques pour réguler la diversité des difficultés comportementales du public de CAP

E Pratiques pour réguler les difficultés comportementales						
Pratiques pour développer l'autonomie	50 56	Instauration d'un climat favorable pour travailler (ils s'entraident) Remise en confiance Les élèves sont solidaires, ils ne se moquent pas des difficultés de leurs pairs et acceptent les différences	70	Développe la maturité en travaillant l'autonomie	64	Pour développer l'autonomie : il va travailler sur la confiance en soi, sur une relation de confiance dans s'appuyant sur l'affectif. Cette relation doit être adaptée selon l'élève et en tenant compte également du groupe classe.
Gestion des élèves désimpliqués	85 89	Travail d'équipe (le temps de trouver une solution) L'équipe enseignante + de direction met en place un PIF (Parcours Individuel de Formation) pour une réorientation vers apprentissage ou autre filière Ils sont sortis des cours où cela pose problème mais sont occupés : Au CDI ou avec le surveillant	32	Certains vont être réorientés.		
Pratiques pour réguler la concentration, le vivre ensemble.			32 34 36	Il réaffirme son autorité tout en ayant une attitude juste et à l'écoute. En cas de non amélioration du comportement, appel à la Vie Scolaire si besoin. Situation rare.	82 84	fonction de la classe de départ et de la capacité à cadrer dès le départ. Il souligne son rôle en tant qu'éducateur des valeurs citoyennes. Selon son appréciation du contexte : il réagit de manière autoritaire sur le moment ou va faire un travail avec la classe . Il prend l'élève à part et lui explique de manière pédagogue après le cours. <i>gestion des élèves difficiles en terme de</i>

						<i>comportement.</i> La solution est adaptée à l'individu : punition, ou l'écarter de ses camarades . Il fait appel aux personnes ressources si besoin. Le travail en atelier additionné de l'expérience acquise en PFMP permet de développer la motivation des élèves et par conséquent a une incidence sur le comportement en classe.	
AXE N° 3 : Pratiques pour réguler la diversité de niveaux, liée aux difficultés cognitives du public de CAP							
E	Pratiques mises en place pour gérer les difficultés cognitives						
	En amont	18 71	Accroche concrète, accessible, déjà vue pour une mise en confiance avant une nouvelle compétence Les fiches outils préparées en amont du cours et portent sur des modes opératoires , des notions de base. Objectif : * pour l'élève : acquérir progressivement une autonomie + progresser si l'enseignant n'est pas disponible * pour l'enseignant : donner la possibilité de s'occuper d'un autre élève	16 24	Pas de particularité dans la construction de ses cours Les cours sont préparés à l'avance Il part d'une base à partir de laquelle il individualise dans la pratique, selon le niveau et les attentes des élèves Il voit rapidement le niveau de ses élèves	27, 29, 31	hétérogénéité ==> des particularités dans la construction de ses cours -Il construit ses supports et ne prend pas appui sur des manuels (non existants). - il adapte ses cours au niveau faible des élèves - Point de départ : très simple en faisant attention à ne pas mettre trop d'informations pour ne pas perturber les élèves - ensuite, il adapte les supports en fonction des difficultés rencontrées par les élèves Evaluation diagnostique en début d'année : Ses indicateurs : l'écriture et une tâche simple en atelier qui va lui permettre d'identifier les élèves qui comprennent et les élèves qui ont des difficultés Il a effectué une démarche personnelle à travers un échange avec un collègue

						de SEGPA afin de mieux cerner les spécificités de ce public et pouvoir ensuite s'adapter dans le cadre de sa pratique.	
	Pendant le cours			24	Il part des difficultés pour individualiser sa pratique quotidienne tout en les faisant travailler sur le même travail.		
	Gestion des élèves en difficulté	50 60 67 71	(SEGPA) Pratiques de remise en confiance + pédagogie différenciée + tutorat : ==> instaure un climat de confiance favorable aux apprentissage Hétérogénéité des comportements (relations avec l'enseignant) L'enseignant va vers eux (ils n'osent pas solliciter en début d'année), puis cela s'inverse, à partir du 2ème trimestre sont constamment demandeurs. Les fiches outils + aide individuelle de l'enseignant constante : évaluation formative, écrire un mot,	24	Ecriture au tableau, oralisation, selon les attentes. Il va aller vers les élèves, redire	78 66	Il va être plus attentif aux élèves en difficulté voire une forme d'individualisation. Il individualise et surveille plus les élèves en difficulté que ce soit en théorie ou en pratique : Veille à ce que l'élève prenne bien le cours, lui réexplique,
	Gestion des élèves "classiques"	78 80	Autonomie, moins poussés, plus laissés. Donne des sujets supplémentaires Vont aider les autres	39	Elèves autonomes : développer le travail, avancer le travail suivant.	72 94	Concernant les élèves autonomes, qui sont plus rapides deux stratégies Pour les faire avancer dans leurs apprentissages, il donne un travail supplémentaire plus motivant ou complexe Il leur demande d'aider les pairs en grande difficulté

							<p><i>J'aborde ici la possibilité pour les élèves ayant un bon niveau d'accéder à une passerelle.</i></p> <p>C'est possible pour des élèves motivés en progression constante .</p> <p>Le tuteur peut l'encourager à poursuivre ainsi que les enseignants.</p>
	Interaction entre pairs - Tutorat - Binôme hétérogène	78	Oui, lorsqu'ils ont terminé, les "parcours classiques" vont aider les autres élèves	42	Ne pratique pas le tutorat Raisons : * cela crée du mouvement * souhaite faire également progresser les élèves autonomes * les élèves en difficulté doivent commencer, différence de rythme	68	En atelier, il les fait travailler en binôme hétérogène , sous réserve que les élèves s'entendent bien, forme de tutorat.
	Interaction entre pairs - Travail de groupe			42	Oui, y a recours Pose la question de l'entraide : condition nécessaire : la motivation des élèves Parfois très bénéfique. Arrêt , ou configuration différente: si problèmes de comportement , ou si non constructif		
	Aide Individualisée (remédiation)			55	Il la pratique sur le temps de cours. Sa pratique : -met en place une heure où chaque élève va travailler ses difficultés précises , sous forme d'atelier. - en fonction des besoins ou à la fin d'une séquence, après l'évaluation		

Hétérogénéité des élèves de CAP et pratiques enseignantes

RESUME

L'objet de recherche porte sur la perception des enseignants de l'hétérogénéité des élèves en classe de CAP et les pratiques adaptées qu'ils mettent en place pour amener l'ensemble des élèves à l'appropriation des apprentissages. De plus, l'arrivée massive d'élèves en provenance de l'enseignement adapté conduit le lycée professionnel à poursuivre la démarche pédagogique mise en place en Segpa en s'adaptant aux spécificités de ces élèves en difficulté scolaire grave et durable tout en les préparant à l'insertion professionnelle. L'intérêt de ce travail est donc d'apporter de nouvelles pistes de réflexion aux enseignants en CAP qui s'interrogent sur la mise en place de pratiques afin de répondre aux besoins collectifs et individuels des élèves. Constats et préconisations institutionnels, étude bibliographique de trois pédagogues autour de l'hétérogénéité des élèves et pédagogie différenciée ont été mis en perspective avec les résultats d'une étude exploratoire. Une première analyse s'appuie sur un questionnaire administré auprès d'enseignants d'un lycée professionnel intervenant en classes de CAP. Puis, une seconde analyse identifie les points communs et les particularités des pratiques de trois enseignants à travers des entretiens semi-directifs. Enfin un point sur l'évolution de ma pratique de huit années d'enseignement en classe de CAP est effectué à travers une analyse réflexive. Les résultats ont mis en évidence une hétérogénéité des perceptions des enseignants selon la spécificité de la filière, le domaine d'enseignement (général ou professionnel) et une sensibilité plus ou moins forte à l'origine scolaire du public. Puis nous avons constaté que l'intégration des élèves de Segpa et la sensibilité plus ou moins forte à l'origine scolaire conduit les enseignants à accentuer leurs pratiques autour de la pédagogie différenciée et tendrait vers une individualisation.

ABSTRACT

The research aim is about the teachers' perception of heterogeneity of CAP students in classroom and appropriate practices they develop to bring all students to ownership of learning. In addition, the huge influx of students from the appropriate education led the professional high school to continue teaching approach introduced in Segpa adapting to the specific needs of these students by serious and lasting learning difficulties while preparing professional integration. The interest of this work is to bring new thinking to CAP teachers who question the implementation of practices to meet individual and collective needs of students. Assessments and institutional recommendations, bibliographic study of three teachers around the heterogeneity of students and differentiated instruction were put into perspective with the results of an exploratory study. A first analysis is based on a questionnaire administered to teachers of a professional high school involved in CAP classes. Then, a second analysis identifies common features and distinctive features of the practices of three teachers through semi-structured interviews. Finally, a stage on the progress of my practice of eight years of teaching on CAP classroom is performed through a reflexive analysis. Results revealed a perceptions' diversity of teachers according to the specificity of the sector, the field of education (general or professional) and a more or less strong sensitivity to public school's origin. Then we noticed that the integration of Segpa students and the less or more strong sensitivity to school's origin led teachers to accentuate their practices around differentiated instruction and would tend towards individualisation.

Mots clés : Lycée Professionnel - Enseignement professionnel - Hétérogénéité des élèves - Diversité des élèves - Elèves de CAP - Segpa - Pratiques enseignantes - Pédagogie différenciée - Différenciation pédagogique - Individualisation