



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## **L'école à ses marges**

**L'expérience des titulaires d'une maîtrise de classe  
dans l'enseignement secondaire obligatoire vaudois**

Cyrille Jacquier

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Septembre 2017

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Valérie Lussi Borer, Université de Genève

49'795 signes-espaces

On sait que l'école est un espace spécifiquement consacré à la formation, idéalement placé à l'écart de la vie active et des nécessités de la production. Mais si les meilleurs élèves peuvent aspirer à rester le plus longtemps possible entre les murs de l'institution, les autres s'acheminent plus ou moins tôt (et de manière plus ou moins intentionnelle) vers ses marges : ses filières qu'on appelle « pratiques » ou « techniques », parfois des stages en entreprise, des formations professionnelles en alternance, bref, tout ce qui s'apparente à une entrée anticipée dans le monde du travail ou, comme on le dit couramment, dans « la vie active ».

Dans les systèmes scolaires structurellement différenciés, le travail d'orientation et de transition entre l'école et son environnement se concentre généralement en fin d'école obligatoire. Il peut alors être confié à des offices et/ou à des conseillers spécialisés, à des psychologues, à des assistants sociaux : tout un personnel auxiliaire à l'enseignement. Mais il relève aussi (au moins en partie) des compétences des professeurs pris collectivement. Tous sont plus ou moins responsables de préparer les élèves aux expériences qui les attendent hors de l'école, mais certains d'entre eux sont parfois désignés « tuteurs », « responsables », « doyens » ou « maîtres de classe » pour assumer un travail spécifique, intégré dans leur emploi du temps : un travail consistant pour une bonne part à organiser les échanges entre l'espace scolaire et son environnement.

Plus la compétition économique et sociale se durcit, plus les débouchés professionnels se réduisent, plus la pression augmente sur les élèves fragiles (Duru Bellat, 2002), et plus les enseignants en charge d'une maîtrise de classe doivent développer de nouvelles compétences pour construire chaque fois un projet *ad hoc* de formation. Ce travail spécifique est jugé de plus en plus important par les autorités scolaires, mais il reste méconnu (et parfois dévalorisé) parce qu'il a historiquement été délégué à des chefs de file volontaires, engagés, mais isolés, inventant sur le tas les gestes et les savoirs nécessaires à l'exercice d'une fonction sans grand prestige, ni aucune certification.

Le but de cette thèse est de combler en partie cette méconnaissance. Son ambition est de partir à la recherche de l'expérience, des compétences et des connaissances des enseignants chargés de maîtrise de classe dont j'assume la formation dans le canton de Vaud. Elle le fera dans le contexte particulier de l'école secondaire obligatoire vaudoise, en considérant la définition locale des tâches comme un analyseur de la division du travail éducatif à l'intérieur de l'école, en particulier quand ce travail consiste paradoxalement à préparer (voire à justifier) des interruptions de scolarité. Il faudra, pour cela, que je présente dans l'ordre :

1. L'enjeu global de la sélection, de l'orientation et des transitions *dans* et *par* l'école obligatoire.
2. Le contexte vaudois de la maîtrise de classe et sa place dans le cahier des charges et la formation des enseignants du second degré.
3. La manière dont le travail exercé par les maîtres de classe peut être conceptualisé, compris et finalement interrogé.

C'est sur cette base que j'expliquerai ensuite mes questions de recherche et la méthode envisagée pour leur répondre.

## 1. Orientation et transitions : l'école à ses marges

Dans cette première partie, il s'agit de démontrer l'importance croissante de la transition école-travail (pour les élèves orientés) et l'attribution de cette tâche à des dispositifs complexes dont le « maître de classe » serait le pivot.

### 1.1. Orienter : « un sale boulot » ?

Chacun sait que l'école publique a au moins deux fonctions : former les élèves, et sanctionner leurs apprentissages pour différents types et niveaux de qualifications. La complexité de sa tâche vient du fait que le tranchant de la sanction peut décourager le processus de formation, ce que ressentent et doivent assumer d'abord les enseignants chargés d'encadrer les élèves peu à peu incités à trouver ailleurs l'occasion d'apprendre, de se former et de s'intégrer. Les enseignants sont aux premières loges de la rupture entre l'école et les publics qui la mettent et qu'elle juge en « difficulté ». « Pour comprendre ce qui se joue aujourd'hui, dans les écoles, il faut percevoir plus que jamais les problèmes à travers le regard et la parole des enseignants » (Baie, 2008, p. 24), car exclure est une formalité, inclure une difficulté.

Le souci premier d'un enseignant n'est pas de faire taire un élève qu'il a sorti à plusieurs reprises de la classe pour le placer dans une autre classe dite « ressource ». C'est lorsque cet élève revient et que rien n'a changé qu'il peut être vraiment démuni et se trouver devant la nécessité de redoubler de pédagogie.

Autrement dit, l'école sanctionne, mais ce n'est pas cette part de son travail qu'elle aime afficher. « La thèse du 'sale boulot' (...) suppose que le fait de vaquer aux tâches les plus difficiles et les plus viles est dégradant, comme le fait de s'occuper des élèves les plus dérangeants dans une école » (Tardif & Levasseur, 2010, p. 144). Aux marges de la partie la plus noble de l'enseignement, certains professeurs doivent ainsi prendre en charge ce que les autres ne veulent pas voir, ou à propos de quoi ils se jugent incompetents.

### 1.2. La transition école-travail

Que faire des élèves disqualifiés, au-delà de les désapprouver et de confier leur sort à un monde du travail dont ce n'est pas forcément la priorité? Peut-on les prendre en charge? Et comment? Plus l'économie se tertiarise, plus les attentes sociales s'élèvent et moins l'école peut se replier sur elle-même. Elle doit, bon gré mal gré, tisser des liens, connaître son environnement, négocier avec les familles, les entreprises, les patrons et les maîtres d'apprentissage... Ce problème est posé par Dubet (2010) :

On sait que la concentration des élèves les plus faibles dans les mêmes classes et les mêmes écoles accentue leur faiblesse relative. On sait aussi que les maîtres sont moins optimistes à l'égard de ces élèves et que, leurs parents étant moins ambitieux et moins informés, les inégalités s'accroissent encore (...) et, en fin du parcours, les petites inégalités initiales se sont transformées en grandes inégalités scolaires. (p. 38)

Comme le mentionne Maulini (2014), « tous les enfants entrent à l'école, mais tous n'en ressortent pas armés pour la vie comme on pourrait l'espérer » (p. 13). L'école publique pourrait certes prévenir les échecs, mais quand ils sont là, comment leur fait-elle face? En particulier, comment organise-t-elle la transition école-travail?

Masdonati (2007) affirme que « dans le cadre du système suisse de formation, la première vraie transition vers le monde du travail advient lors du passage de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle » (p. 1). Selon Vincens (1998) on peut définir la transition comme

le passage entre un état initial et un état final. Il s'agit donc de s'interroger sur la manière dont l'élève de l'école secondaire obligatoire quitte le milieu scolaire (état initial) pour intégrer un milieu professionnel (état final). Cette période est délicate du point de vue du développement personnel de l'adolescent, car « la majorité des élèves suisses doivent ainsi entamer de vraies démarches d'insertion dès la fin de la scolarité obligatoire » (Masdonati, 2007, p. 20).

Ce lien entre l'école et l'entreprise est dicté par des enjeux politiques et économiques. Il répond au besoin d'intégrer les élèves les moins qualifiés au marché du travail. Dubet (2010) ajoute que « les diplômés sont de plus en plus indispensables, ne serait-ce que parce que leur absence est un signal négatif envoyé aux employeurs ; il en faut de plus en plus pour faire la différence sur le marché du travail, ce qui crée un mécanisme d'inflation scolaire » (p. 44). Il s'avère donc que l'école ne peut pas ou ne peut plus s'abriter derrière ses murs au moment où se joue l'articulation entre formation et emploi.

### *1.3. Le rôle du maître de classe*

À la recherche de la bonne coordination, le trio que forment l'enseignant, l'élève et ses parents est mis à l'épreuve. Si le lien entre l'école et la famille est rompu, comment faire pour amener l'élève vers le monde professionnel ? La loi scolaire vaudoise sur l'enseignement obligatoire stipule par exemple que l'école seconde les parents dans leur tâche éducative. Masdonati (2007) précise que

l'entrée dans le monde du travail comporte des changements vis-à-vis du monde scolaire que les personnes viennent de quitter. (...) Parmi ces changements, les jeunes interrogés évoquent souvent le passage d'un univers de pairs impliquant relativement peu de responsabilités à un monde d'adultes caractérisé par des exigences élevées de rentabilité.  
(p. 7)

Quitter l'école, c'est changer de contrat, de statut, de comptes à rendre et d'exigences à satisfaire. C'est s'exposer aux attentes d'une économie où plus rien n'est simulé. Le soutien de la famille est sollicité, mais celui de l'école également, ce qui peut inciter à le professionnaliser au fur et à mesure du transfert de responsabilités de la sphère privée vers les services de l'État. Dutercq (1997) affirme que l'implication des enseignants responsables d'une maîtrise de classe est précieuse. En effet, ce sont eux qui travaillent au quotidien avec leurs élèves, et un développement des pratiques de ces professionnels doit pouvoir compter, d'une part sur leur engagement, d'autre part sur le soutien de leur direction, entre autres par d'éventuelles formations.

## **2. La fonction de maîtrise de classe dans le contexte vaudois**

Je suis personnellement engagé dans la formation des maîtres de classe de l'enseignement secondaire obligatoire vaudois. Avant d'aller plus loin, il me faut donc expliquer ce qu'est la maîtrise de classe en Suisse et dans le canton de Vaud, et en quoi cette fonction – le paradoxe illustre les « hypocrisies » (Dubet & Duru-Bellat, 2000) qui peuvent entourer l'échec scolaire – est à la fois stratégique pour le système éducatif et dévalorisée institutionnellement.

### *2.1. Au-delà des enseignements...*

Pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2016), la fonction de maîtrise de classe est repérable dans tous les cantons. Elle consiste à accompagner

un groupe d'élèves durant une année, et à lui apporter ce que la somme des enseignements disciplinaires ne suffit pas à produire : informations diverses, régulation du climat de travail, arbitrage des conflits, projets de vie et de formation, relations avec l'environnement, etc. Elle se caractérise par son nombre de périodes de décharge. Ce nombre varie et est propre à chaque canton.

La Loi scolaire du canton de Vaud de 1984 a cédé la place à la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) qui est entrée en vigueur en août 2013. Ce changement est le signal d'une mutation de la profession enseignante, en lien avec la société et le monde économique local comme national. L'objectif général est en particulier de lutter contre les inégalités et le décrochage des élèves les plus fragiles, d'abord parce qu'ils en sont les premiers à en souffrir, ensuite parce que leur prise en charge économique et sociale peut coûter fort cher à la collectivité.

La LEO réduit la différenciation entre les filières hiérarchisées. Elle compte moins sur elles et davantage sur l'expertise des enseignants pour offrir des prestations ajustées aux besoins des élèves. Elle crée des profils spécifiques comme la maîtrise de classe aux degrés primaire et secondaire. Le titulaire de cette maîtrise assure notamment la coordination entre les enseignants. Ce profil est associé à des compétences devenues plus complexes en termes d'action et de zones d'expertise au sein de l'établissement scolaire. Pour accomplir les tâches prévues par la loi, le titulaire de la maîtrise de classe, au secondaire, doit disposer des titres requis pour l'enseignement. En outre, il bénéficie d'une période hebdomadaire de son temps d'enseignement. De plus, il lui est confié deux périodes pour chaque année d'enseignement avec les élèves. Ce moment servira à intégrer les activités de formation générale en lien avec la conduite de classe.

## *2.2. Un travail aux marges*

Mais il ne suffit pas de décréter un changement pour qu'il adienne automatiquement. En l'occurrence, les enseignants vaudois se sont constitués en un groupe de pression qui mobilise les syndicats et la presse écrite. Ils affirment que les conditions de travail des maîtres responsables d'une maîtrise de classe deviennent pratiquement impossibles, et qu'elles péjorent du même coup celles des élèves. Le temps à disposition pour opérer un encadrement de proximité est compté, la multiplication des intervenants dans une classe éparpille les informations et les responsabilités, les maîtres de classe eux-mêmes voient trop peu leurs élèves et se sentent démunis pour faire face aux difficultés. En 2015, un député du Grand Conseil vaudois formule une interpellation concluant que le contexte n'est pas propice à la création du lien de confiance unique entre les élèves et leur enseignant détenteur de la maîtrise de classe.

Comme le mentionne Perrenoud (1988), « l'ensemble des préoccupations d'une maîtrise de classe » (p. 3) est par définition supporté par son titulaire. Le cahier des charges associé à cette fonction n'est pas négligeable. La LEO stipule que le préposé « est responsable de l'administration et de la vie de la classe, contrôle le processus d'orientation des élèves, informe les parents à travers l'agenda scolaire et lors des entretiens, tient le dossier de chaque élève, avise les parents lorsque la conduite de leur enfant laisse à désirer en classe et hors de la classe ». L'essentiel du travail porte ainsi sur l'interface entre l'école et son environnement. Pour cette raison, et parce que les premiers élèves visés sont ceux qui sont en passe de quitter l'école, on peut considérer que les maîtres de classe se trouvent aux marges de l'institution et de ce qu'elle considère comme le cœur de son métier.

Le sort de la responsabilité de maîtrise de classe est étroitement lié à celui de la participation et de l'implication des acteurs dans l'évolution de leurs prérogatives. La fonction

nécessite du temps et de l'humilité vis-à-vis des objectifs fixés. Et elle pose à sa façon la question récurrente de la professionnalisation.

### *2.3. Des questions des novices à leur formation*

Dans le canton de Vaud, le processus d'orientation et les mesures proposées à l'élève en fin de scolarité obligatoire sont confiés à une palette d'acteurs. Le passage vers la formation post-obligatoire est organisé par les conseillers en orientation scolaire et professionnelle, en lien avec les enseignants et d'autres intervenants (assistant social, doyen, médiateur). Meuret (2013) insiste sur le fait que « l'orientation est au service de l'élève, non de l'institution ». Pour lui, « le rôle de l'orienteur est d'amener l'élève à prendre les décisions nécessaires » (p. 82). Mais ceci est un souhait, pas toujours un fait. Pour que l'élève décide judicieusement de son choix, le maître de classe doit posséder des compétences qui contrastent avec sa formation académique et didactique. Cette tâche peut donc susciter des questionnements chez les néophytes.

En enquêtant auprès d'enseignantes vaudoises, Losego, Amendola et Cusinay (2010) notent que lorsque « les novices finissent par obtenir une maîtrise de classe, elles vivent des expériences différentes : certaines découvrent alors la charge réelle de cette responsabilité, alors que d'autres sont soulagées de n'avoir qu'une classe à assumer ». Et d'ajouter qu'elles « se contentent d'enseigner leurs disciplines et ne se préoccupent que très peu du travail invisible qui accompagne la responsabilité d'une classe » (p. 27). Barrère et Saujat (2008) relèvent également que « ce travail invisible » (p. 95) est la plupart du temps vécu comme un *pensum* dont on doit rapidement se débarrasser.

Au moment des postulations des enseignants, certains directeurs d'établissement imposeront la maîtrise de classe à qui désire prendre le poste vacant. « S'il est du rôle des chefs d'établissement de favoriser la constitution d'équipes (...) en fonction des besoins » (Pélage, 2003, p. 23), la distribution des tâches repoussées par les anciens revient en priorité aux nouveaux qui n'ont guère le pouvoir de négocier. La maîtrise de classe peut, ainsi, être imposée à un enseignant novice, même si ce dernier la juge accessoire ou d'une faible utilité.

La situation mérite donc attention : le travail est complexe mais déconsidéré ; les personnes sont plus souvent désignées que vraiment motivées. En tant que formateur, j'aimerais faire en sorte que les enseignants se sentent informés et compétents pour agir efficacement, et pourquoi pas faire mentir « la critique récurrente du caractère trop théorique de la formation reçue face aux urgences du terrain » (Rayou, 2011, p. 4). Pour cela, j'ai moi-même besoin de mieux connaître la maîtrise de classe telle qu'elle se met progressivement en place, plus ou moins conformément à l'idéal de ceux qui l'ont inscrite dans des textes, mais au plus près de l'expérience de ceux qui l'assument réellement.

## **3. Une expérience méconnue, à comprendre et à interroger**

Pour conceptualiser ce que je vais chercher, j'ai besoin de procéder en trois temps. Premièrement, je dois clarifier le statut de la maîtrise de classe au degré secondaire, en le distinguant en particulier des recherches portant sur la gestion de classe ou *classroom management*. Ensuite, je dois considérer le travail du maître de classe en faisant la part du travail prescrit et du travail réel, le second n'étant pas réductible au premier. Et finalement, je

dois passer du travail réalisé à sa face subjective, donc à l'expérience du maître de classe telle que j'aimerais l'appréhender.

### *3.1. Gestion de classe ou maîtrise de classe ? Clarification*

Pour commencer, il est nécessaire de préciser le statut respectif de la *gestion* et de la *maîtrise* de classe. Ces deux notions peuvent en effet donner le sentiment de superposer, alors qu'elles renvoient à des aspects fort différents du métier d'enseignant.

Dans le vocabulaire des professionnels et celui des chercheurs, la gestion de classe (Nault, 1999) concerne tout ce que fait le professeur avec les élèves à l'intérieur de la classe : organiser l'espace et les interactions, assigner des places et des déplacements, diviser le travail et répartir le matériel, donner des consignes, observer, circuler, contrôler, réguler, corriger, sanctionner, etc. Dans l'enseignement primaire, la gestion de classe peut traverser les disciplines, dans l'enseignement secondaire, elle touche chaque enseignement particulier. C'est lorsque la somme des disciplines ne suffit pas à former complètement les élèves que la *maîtrise de classe* vient s'ajouter.

Là où la gestion de classe doit assurer la persistance du groupe, la maîtrise de classe assume plutôt son morcellement. Elle travaille aux frontières de l'école (Rayou, 2015), d'abord parce que les élèves en difficulté sont aux marges de ce que l'institution attend, ensuite parce que l'institution s'efforce ou est forcée d'installer des liens, des sas, des passerelles entre elle et son environnement. Le maître de classe est responsable des relations avec les parents ; il travaille également avec les éducateurs, les assistants sociaux, les associations, les entreprises et tous les autres partenaires, afin de permettre à l'école et aux collègues, à la fois (et au moins officiellement) de ne pas se soumettre à la logique purement économique et de ne pas renoncer aux exigences éducatives (Meirieu, 2006).

### *3.2. Le travail tel qu'il est*

Car il ne faut pas confondre la tâche évoquée et l'activité que cette tâche implique en vérité, conformément à la distinction entre travail prescrit et travail réel que l'ergonomie a contribué à populariser. Une formation réaliste ne peut pas faire comme si la rationalité humaine consistait à appliquer des règles prédéfinies par la science ou par la hiérarchie. Capitanescu Benetti et Maulini (2014) insistent par exemple sur le fait « qu'il n'y a pas de règle qui dit quand appliquer la règle, il faut tout interpréter avec son bon sens, mais aussi en décodant ce qui est exigé » (p. 205).

Mon projet n'est ainsi pas de préjuger de ce que devrait faire un bon maître de classe (Maulini, 2009), mais de découvrir son travail au quotidien. Je vais donc m'intéresser à son activité telle qu'elle est, en considérant les idéaux et les prescriptions comme une part, mais une part seulement, de la réalité. Faïta (2003) affirme par exemple que le travail ordinaire des enseignants les place devant la nécessité de « résoudre les problèmes rencontrés en fonction d'une pluralité de ressources qui attestent qu'un professeur, comme un opérateur, progresse dans l'appropriation du métier, commence à être du métier » (p. 18). Mais il s'agit également d'admettre, selon les travaux sur l'analyse de l'activité synthétisés par Feyfant (2013), que la prescription (cahier des charges, règles et directives, discours des directions) peut agir comme un facteur inhibant. Les acteurs peuvent culpabiliser s'ils ne suivent pas les consignes données.

Plus globalement, l'écart entre ce que fait et veut faire l'enseignant désigne son « travail empêché ». « Les ergonomes considèrent que la part du travail qui pèse le plus sur les

travailleurs est moins le travail qu'ils ont à faire que le travail visé, mais empêché, celui qu'ils aimeraient faire, mais que des contraintes ou des directives viennent annihiler » (Maulini, 2011, p. 1). L'empêchement éprouvé est source de fatigue et de désillusion, mais il dépend bien sûr des attentes subjectives de chacun. On observe par exemple une différence entre les enseignants qui adoptent une logique bureaucratique (« appliquer les règles ») et ceux qui veulent amener chaque élève vers le succès (« obtenir des résultats »). Mais cette différence peut passer inaperçue si l'on néglige le fait que tout travailleur s'efforce d'abord d'éviter les événements qu'il juge indésirables.

Le résultat de l'activité est défini par une absence, et cette absence, rarement remarquée, car « normale », fait disparaître l'activité de surveillance, d'anticipation, de remédiation qui a permis qu'il « ne se passe rien ». L'absence d'événements advenus occulte ceux qui ont été évités et, ce faisant, l'activité qui a rendu possible leur évitement. (...) Dans ces conditions, plus et mieux on fait son travail, moins il est visible. (Jobert, 2005, p. 77)

Un enseignant peut passer par des moments d'irritation, de contrariété, de stress ou de déception. Car entre ce qu'il réussit à faire (qui se voit peu...) et ce qu'il échoue à réaliser (qui lui pèse beaucoup...), l'écart est inévitable et d'une certaine manière déséquilibré. Cette situation est aussi présente chez les débutants. Pour Rayou (2010), « beaucoup de jeunes enseignants ont l'impression de ne pas pouvoir faire le travail pour lequel ils sont venus à ce métier, de ne pas être appuyés pour le faire » (p. 5). Chouinard (1999) ajoute que « les attentes envers les enseignants qui débutent sont [pourtant] aussi élevées que celles envers les enseignants plus expérimentés » (p. 511).

Il s'agira donc de considérer la maîtrise de classe comme une occurrence du travail réel des enseignants, en particulier des novices qui se forment pour exercer cette responsabilité. Même s'il est par ailleurs chevronné (Jorro, 2006), un enseignant assumant une charge de maîtrise de classe pour la première fois devient lui-même et à nouveau un novice.

### 3.3. *L'expérience des sujets*

En même temps qu'il fait son travail, le travailleur est forgé par ce travail. Physiquement, psychiquement, le travail est vécu et éprouvé comme une expérience subjective plus ou moins astreignante et gratifiante. Les enseignants sont derrière eux une longue expérience d'élève et d'étudiant. Mais ils ont également une expérience sociale et culturelle des questions éducatives. « Même si l'expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n'empêche qu'elle n'existe vraiment, (...) que dans la mesure où elle est reconnue par d'autres, éventuellement partagée et confirmée par d'autres » (Dubet, 2016, p. 124). Les institutions scolaires et tout ce qui les compose agissent sur ceux qui y travaillent sans même qu'ils s'en rendent compte.

L'expérience peut être considérée comme le vécu secondarisé, comme ce que nous faisons subjectivement de notre vécu, consciemment ou à notre insu. En tant que responsable d'une maîtrise de classe, l'enseignant peut par exemple vivre des situations banales et apaisantes, d'autres extraordinaires et douloureuses. Son expérience est la somme de ce qu'il retient des situations qu'il croise, de ce qu'il en fait et de ce qu'elles lui font. Pour Dubet (2016), « chaque expérience résulte de l'articulation de trois logiques de l'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. [Ces logiques] définissent une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres » (p. 135).

- Le registre de l'intégration et celui des habitudes, de ce que nous allons faire de façon impensée. Il s'agit de la part la plus automatique de la pratique. D'une certaine manière, il y a ce que l'on fait habituellement, ordinairement. Pour un jeune enseignant, les manières de se conduire dans une école, les normes de comportement,

d'interaction, d'affirmation de soi, de civilité ou d'évaluation, dessinent un environnement habituel. Les habitudes composent cet univers pédagogique. Il est si familier qu'il semble naturel à ceux qui ont coutume de le fréquenter ; son caractère culturel, c'est-à-dire conventionnel et donc construit, est oublié. L'avantage principal tient en ce que nous n'avons pas à y penser et que nous pouvons consacrer notre attention à d'autres choses.

- Le registre stratégique est celui du calcul d'intérêt, de ce que nous faisons parce que nous y trouvons (ou pensons y trouver) notre avantage. Ici, l'acteur peut quitter les automatismes pour maximiser ses gains. Il peut changer une manière d'évaluer parce qu'elle lui prend trop de temps, ou cesser d'écouter un élève parce qu'il juge que celui-ci abuse de sa patience et de son envie de l'aider. Ce souci d'efficacité peut sembler moralement égoïste, mais il économise de l'énergie et du temps, qui peuvent être investis ailleurs et à meilleur escient.
- Le registre de la subjectivation n'est pas seulement parcimonieux, mais réflexif. C'est le moment où l'acteur peut se ressaisir, non seulement de ses routines (intégration), mais aussi de ses calculs (stratégie), par exemple pour des motifs déontologiques, éthiques ou politiques qui l'incitent à s'en détacher. Une manière de noter ou un système de sanctions peuvent ainsi se révéler commodes un certain temps, puis trop durs et difficiles à défendre par la suite. Nous nous situons au niveau supérieur de la conscience critique et autocritique. L'enjeu n'est plus seulement la fluidité, l'efficacité, mais la légitimité.

Ces trois logiques d'action ne sont pas hermétiques, mais elles structurent ensemble l'expérience des êtres humains, y compris lorsqu'ils travaillent et cherchent à agir sur leur environnement. Elles peuvent en particulier conditionner leur manière de concevoir leur travail et leurs responsabilités. D'une part, les épreuves traversées par chaque sujet affectent son sentiment de compétence, celui qui « renvoie à la croyance que possède une personne en sa capacité d'accomplir ou non une tâche donnée » (Rousseau, 2011, p. 149). D'autre part, son sentiment de compétence dépend de ses ambitions, donc du travail qu'il se donne à faire plus ou moins sciemment.

Les personnes qui ont un sentiment élevé d'efficacité adoptent une perspective future dans la structuration de leur existence. (...) Plus l'efficacité personnelle perçue est forte, plus les buts que les personnes se fixent sont élevés et plus leur engagement est solide. (Bandura, 2007, p. 181)

Pour cela, il est nécessaire chez l'enseignant de posséder les compétences professionnelles pour agir efficacement. « Il doit donc croire que ces actions produiront les effets escomptés chez les élèves » (Gaudreau, 2012, p. 86). Et se sentir dépendant « de la réussite ou de l'échec de l'apprenant avec les conséquences qui en découlent » (Bissonnette, 2005, p. 217). Un titulaire de maîtrise de classe voulant mener tous ses élèves au succès se sentira ainsi plus vite en situation d'incompétence subjective qu'un autre se contentant d'appliquer les règles *a minima*. Si ce sentiment l'incite à progresser, à relever de nouveaux défis et à résoudre des problèmes inédits, un cercle vertueux va s'installer. Les jugements professionnels peuvent ainsi porter sur soi-même, mais aussi sur les autres et leur implication plus ou moins satisfaisante dans le métier.

La recherche a montré que les mécanismes d'attribution causale externe (« je n'y suis pour rien... ») sont moins mobilisateurs que les mécanismes d'attribution interne (« je peux faire quelque chose ») (Pansu, Dompnier & Bressoux, 2004). Monette et Fournier (2000) relèvent que la réussite du processus d'insertion du jeune adulte est également dépendante de l'appui de son environnement social. Cet entourage « donne à l'individu un soutien qui l'appuie dans

sa période de recherche d'emploi » (Del Percio, 2011, p. 2). Dès lors, l'enseignant sera-t-il prêt à s'engager (attribution interne) si l'élève et/ou ses parents sont en retraits ou absents ? Payet (1997) relève des situations d'interaction avec des parents dont « la moralité est jugée défaillante et parfois inacceptable [...] (coups de gueule, insultes, pleurs, abattement, silence) » (p. 25). Dans de tels cas, certains enseignants se porteront garants de la réussite scolaire : ils se battront pour l'élève, même et surtout si le soutien manque dans son propre camp. D'autres professionnels auront tendance à se retirer en déplorant le manque de collaboration. Meirieu (2004) nous incite à réfléchir à la responsabilité de l'école, « de telle manière à ce que les élèves et leurs familles n'aillent pas chercher à l'extérieur, dans un système de concurrence privée et payante, ce que l'école ne leur donne pas (p. 20). Lessard *et al.* (2009) ajoutent d'ailleurs qu' « un fort sentiment de compétence facilite la collaboration, il nourrit l'estime de soi et la confiance aux autres » (p. 21). Gaudreau (2011) conclut que s'il existe des mesures de soutien disponibles, les enseignants se sentiront épaulés – dans leur mission éducative – et verront leur sentiment de compétence plus élevé. C'est donc tout un système de relations qui oriente finalement le travail d'un titulaire de classe. Un travail qu'il pourrait d'autant mieux assumer qu'il connaîtra ce système et l'expérience qu'en font ordinairement ses collègues.

#### 4. Question de recherche : une expérience, trois registres d'action

Résumons-nous. Le travail des titulaires de maîtrise de classe est mal connu pour au moins trois raisons : il s'opère aux marges de l'école ; il est peu valorisé par l'institution ; il fait l'objet d'une reconnaissance tardive, sous l'effet d'une pression extérieure incitant par défaut à y préparer les enseignants. Nous pourrions fonder une formation spécifique sur leur cahier des charges, mais puisque le travail réel excède le travail prescrit, je préfère partir à la recherche de l'expérience ordinaire des intéressés, donc des habitudes, des stratégies et des réflexions qui les caractérisent effectivement.

Finalement, je peux formuler ma question de recherche en deux temps, qui la déclinent différemment :

1. Aux marges de l'enseignement secondaire obligatoire vaudois, quelle est l'*expérience* des enseignant.e.s responsables d'une maîtrise de classe ?
2. Que disent ces enseignant.e.s des *habitudes*, des *stratégies* et des *réflexions* qu'ils mobilisent dans l'exercice de leur travail ?

Même s'il s'appuie sur la manière dont Dubet conceptualise l'expérience, ce questionnement est volontairement ouvert et ne préjuge pas des domaines d'action (encadrement des élèves, vie de la classe, coordination des enseignants, contacts avec les familles, partenariats avec les entreprises, etc.) qui seront prioritairement évoqués par les enquêtés. Je n'aurai qu'un accès limité à leurs pratiques, mais je compte approcher ce qu'ils en disent au moyen d'entretiens leur permettant d'en témoigner avec un maximum de liberté, donc à l'écart de ce qu'ils seraient *supposés faire*, au moins pour commencer.

À partir des éléments récoltés, j'aimerais identifier ce qui constitue et structure l'expérience des professionnels, et donc mieux la connaître. Le triptyque des habitudes (plus ou moins conscientes), des stratégies (plus ou moins efficaces) et des réflexions (plus ou

moins critiques) devrait m'aider à dessiner un panorama élargi de ce qui peut être travaillé en formation.

## **5. Méthode et instruments : des entretiens à comparer, un matériau à catégoriser**

J'ai déjà évoqué un certain nombre d'éléments en lien avec l'axe méthodologique de mon projet. Il s'agit maintenant de les fédérer pour formaliser ma démarche de production et d'analyse de données.

### *5.1. Un échantillon stratégique*

Dans une perspective de recherche qualitative (Kaufmann, 2006), je procéderai à une double comparaison entre ce que disent et font les titulaires d'une maîtrise de classe : 1. Une comparaison entre différents sujets (interpersonnelle). 2. Une comparaison interne à chacun d'eux (intrapersonnelle). Je les accompagnerai durant deux années de pratique pour tenir compte de la variable « volée d'élèves », qui change de l'une à l'autre à moins qu'ils suivent les mêmes classes. Des entretiens individuels semi-directifs me permettront d'explorer en profondeur l'expérience des interviewés. Ce type d'entrevue permettra d'obtenir une richesse et une précision plus grande dans les données recueillies, grâce à la force évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre les personnes interrogées et le chercheur.

Pour ce faire, je vais constituer un échantillon stratégique (Martineau, 1999) de six sujets chevronnés que je connais personnellement. Ces personnes seront toutes des enseignants et enseignantes du degré secondaire I, responsables d'une maîtrise de classe en voie générale et distribués dans le canton de Vaud. Ayant déjà travaillé avec ces professionnels, je pourrai sans doute compter sur une parole plus libérée. Je souhaite en effet faire appel, non seulement à leurs rationalisations, mais également à leurs sentiments, leurs émotions, leur expérience intime du travail et de ses obligations.

Outre leurs années d'expérience, les enseignants retenus ont vécu et pratiqué la loi scolaire de 1984 qui prescrivait trois filières pour le secondaire I : la Voie secondaire à options (VSO), la Voie secondaire générale (VSG) et la Voie secondaire à baccalauréat (VSB). Ils travaillent désormais sous le régime de la LEO de 2013, qui a basculé les élèves sur deux filières : la Voie générale (VG) et la Voie pré-gymnasiale (VP), avec des groupes de niveaux pour les branches principales de la filière générale. Compte tenu de mon intention de mieux comprendre l'évolution de la fonction de maîtrise de classe, je disposerai ainsi d'un matériau dense, cohérent et fiable (Giroud & Tremblay, 2009).

### *5.2. Des entretiens progressivement resserrés*

De cette façon, l'expérience enseignante sera déclinée en six expériences personnelles, elles-mêmes distribuées sur deux années. Les entretiens seront effectués à deux reprises durant chaque année scolaire, et plus particulièrement sur leurs deux temps forts : à l'issue des vacances d'automne (premier bilan des apprentissages), et après la pause pascale (préparation du bilan final et de l'orientation). Ce sont donc 24 entretiens (6 enseignants x 2 interviews annuelles x 2 ans) qui constitueront progressivement mon corpus de donnée, dans une logique évolutive de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2010 ; Guillemette, 2006).

Je devrai contourner la difficulté liée au fait que les personnes interrogées puissent parler de choses ne concernant pas la recherche. Un guide d'entretien, en plusieurs étapes, sera avant tout un soutien personnel qui me permettra de conduire les échanges et de m'assurer que toutes les thématiques auront été abordées. Je ne présente ici que le canevas des premières interviews, les suivantes devant être conduites et construites en fonction des premiers résultats observés. Par précaution, je prévois d'ailleurs d'expérimenter ce guide dans un ou deux entretiens exploratoires, auprès d'enseignants ayant eu un parcours similaire aux futurs sujets, afin de stabiliser les questions et ainsi écarter les risques de confusion.

### **Guide d'entretien semi-directif, première version**

#### *Partie 1 :*

Expliciter le but de la démarche, sans référence formelle aux catégories utilisées pour formuler les questions de recherche, ceci afin d'éviter un biais de désirabilité. L'essentiel est que les interviewés comprennent la ligne directrice : une meilleure compréhension de la fonction de maîtrise de classe telle qu'elle est exercée ordinairement par les enseignants.

#### *Partie 2 :*

Pour saisir l'expérience de formation de la personne interrogée, l'interroger sur :

- *son âge ;*
- *sa (ses) fonction(s) actuelle(s) dans l'établissement scolaire ;*
- *son nombre d'années dans ses fonctions professionnelles ;*
- *ses titres professionnels en relation avec ses fonctions actuelles ;*
- *son itinéraire professionnel l'ayant menée à la maîtrise de classe.*

#### *Partie 3 :*

Pour entrer dans le vif du sujet, faire appel à l'expérience récente et située des personnes interrogées.

*Pensez aux trois situations les plus marquantes que vous avez vécues récemment dans votre fonction de maîtrise de classe (inclure les démarches d'insertion). Pour chacune d'elle :*

- *Que s'est-il passé ? Qu'avez-vous éprouvé ?*
- *Qu'avez-vous essayé de faire ? Que n'avez-vous pas pu faire ? Comment avez-vous rebondi ?*
- *Sur quelles ressources personnelles (compétences, habitudes, routines) vous êtes-vous appuyée ?*
- *Quels calculs (pesée d'intérêts, stratégies, compromis) avez-vous faits ?*
- *Qu'avez-vous pensé (et que pensez-vous aujourd'hui) de la situation et des éventuels dilemmes vécus (sentiments, réflexions, jugements) ?*

#### *Partie 4 :*

À partir de ces situations subjectivement sélectionnées, monter en généralité et en abstraction :

*Comment définissez-vous la fonction de maîtrise de classe :*

- *de votre point de vue ;*
- *de celui de l'institution qui vous emploie.*

*Quels sont les points essentiels de votre cahier des charges ? Dans quelle mesure correspond-il ou non aux besoins et à vos attentes personnelles ?*

*Pourquoi avoir accepté cette fonction ? Quels en sont les avantages et les limites ?*

*Que signifie fondamentalement avoir une maîtrise de classe ? Quelles compétences doit-on posséder ? Quels savoirs ? Quelles attitudes ?*

*Quelles relations nouez-vous principalement, et avec quels interlocuteurs ?*

*Comment la fonction évolue-t-elle, pourrait-elle et devrait-elle évoluer selon vous ?*

### 5.3. Une analyse par induction croisée des régularités et de variations

Tous les entretiens seront entièrement retranscrits, sans aucun résumé de phrases ou d'omission de citations. Comme le dit Kaufmann (2006), « bien que brefs, les extraits d'entretien doivent être cités au plus près de leur forme originale » (p. 113). Cette restitution fidèle permettra au matériau d'être consistant et de qualité (Van Campenhoudt, 2011).

Une fois retranscrits, les entretiens seront relus puis codés, afin d'introduire une première « densification » et « homogénéisation » du matériel récolté. À ce propos, Guillemette (2006) affirme qu'« il s'agit d'être ouvert à (dans le sens d'être sensible à) ce qui émerge des données » (p. 42)

Nous aborderons le matériau de manière inductive, c'est-à-dire, en identifiant ce qui est régulier et ce qui varie entre les témoignages des six protagonistes (Glaser & Strauss, 2010). Cette approche par théorisation ancrée cherche à produire les catégories d'analyse à partir des données. Elle « consiste à étudier les phénomènes à partir de l'expérience qu'en font les acteurs » (Guillemette, 2006, p. 13). Blais et Martineau (2007) précisent que « l'induction est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; (...) le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (p. 5).

Nous analyserons donc le contenu des entretiens par croisement des régularités et des variations (Maulini, 2013). Il s'agira de regarder dans ce que les différentes personnes nous disent ; ce qui est constant, c'est-à-dire ce qui est de la même signification et également ce qui fluctue entre elles. Nous cherchons une catégorie qui est susceptible d'être identique puis il s'agira d'affiner l'évolution du discours de chaque enseignant concernant cette catégorie. La succession des quatre séries d'entretiens (automne 1, printemps 1, automne 2, printemps 2) permettra d'affiner peu à peu les réponses aux questions de recherche, de condenser les données et de saturer l'analyse en collectant de nouvelles chaque fois que nécessaire.

## 6. Calendrier

Années	Activités
2016 – 2017	- Lectures exploratoires - Préparation du canevas - Guide d'entretiens - Dépôt d'un projet de thèse
2017 – 2018	- Rédaction d'un cadre théorique - Premières paires d'entretiens annuels et récolte formelle des données - Transcription et codage.
2018 – 2019	- Secondes paires d'entretiens annuels et récolte formelle des données - Transcription et codage.
2019 – 2020	- Rédaction du manuscrit
2020 – 2021	- Mise en forme - Soutenance

## Bibliographie

- Baie, F. (2008). Le malaise des enseignants dans le secondaire: Un iceberg provoqué par des tensions humaines? *Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC)*, (18), 1-50.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Barrère, A., Lantheaume, F., & Saujat, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, (57), 89-101.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Foy (Québec): Les Presses de l'Université Laval.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Capitanescu Benetti, A., & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 195-214.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Del Percio, M. (2011). La transition école-travail et les réseaux sociaux. [PDF]. Neuchâtel : Unine. Repéré à : [https://www.unine.ch/files/live/sites/freref/files/shared/documents/110725\\_Carrefour\\_3\\_DelPercio\\_Texte.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/freref/files/shared/documents/110725_Carrefour_3_DelPercio_Texte.pdf)
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF [etc.].
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : repenser la justice sociale*. Paris: Ed. du Seuil.
- Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Ed. du Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*. Paris: Ed. du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Faïta, D. (2003). Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholé, hors-série 1*, 17-23.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (87), 1-10.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action* (3e éd. ed.). Saint-Laurent (Québec): Ed. du Renouveau pédagogique ERPI.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Jobert, G. (2005). Engagement subjectif et reconnaissance au travail dans les systèmes techniques. *Revue internationale de psychosociologie*, 11(24), 67-95.
- Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM 2006, Paris.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire. Collaboration et sentiment de compétence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 479-494.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Bern: P. Lang.
- Maulini, O. (2009). *Qu'est-ce qu'un bon prof... et qui en décide ?* (non publié).
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O., Benetti, A. C., Mugnier, C., 8, M., Progin, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une «bonne pratique»? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 39-56.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard & P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 5-21). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2006). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020, Rapport pour l'UNESCO: Horizon 2020. Repéré à : <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde : les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Monette, M. & Fournier, G. (2000). Soutien social et adaptation à la transition entre les études et le marché du travail. In Fournier, G. & Monette, M. (Eds), *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard ?* (pp. 57-76). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires: attributions de réussite et d'échec. In M-C. Toczec & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif: Des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris: Armand Colin.
- Payet, J. P. (1997). Le «sale boulot»: Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.
- Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 21-36.
- Perrenoud, P. (1988). Les enjeux de la division du travail pédagogique. *L'éducateur*, (5), 6-9.
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, (171), 41-48.
- Rayou, P. (2011, septembre). *Prescriptions et réalités du travail enseignant*. Colloque du REF 2011, Louvain.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Tardif, M., & Lévesque, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augm. éd.). Paris: Dunod.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* ([3e éd.] ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation emploi*, (60), 21-36.

# Curriculum Vitae

## Cyrille Jacquier

Chemin de la Barilietaz 4

1122 Romanel-sur-Morges

Téléphone: +41 79 211 98 81 (portable) ; +41 216 47 84 (professionnel)

Courriel: cyrille.jacquier@hepl.ch

### État civil:

Situation de famille: marié

Enfant: deux filles

Date de naissance: 9 juin 1974

Lieu de naissance: Montreux VD

Origine: Bussigny VD

### Formations et formations continues (liste réduite):

<i>06/2010-06/2012</i>	Certificat of Advanced Studies (CAS) HEPL, PResMITIC
<i>10/2006-06/2009</i>	<b>Université de Genève: Faculté des sciences de l'éducation</b> <b>Master, mention analyse et intervention des systèmes éducatifs (2009), note 6 (A)</b>
<i>02/2008</i>	Certificat complémentaire en sciences de l'éducation, mention analyse et intervention des systèmes éducatifs (AISE)
<i>08/2002-07/2005</i>	Master of Advanced Studies (MAS) HEP Vaud en enseignement secondaire (mathématiques, géographie, sciences naturelles, informatique - bureautique approche du monde professionnel, éducation physique)
<i>1995</i>	École Normale de Lausanne
<i>1993</i>	Gymnase Cantonal de Chamblandes, section générale scientifique

### Expériences professionnelles (liste réduite):

<i>Dès 08/2015</i>	Chargé d'enseignement, UER AGIRS, <b>HEP-VAUD à plein temps</b>
<i>2013-2015</i>	Chef de file de la branche informatique pour l'établissement de C.-F. Ramuz (Lausanne)
<i>2012-2013</i>	Membre pour le renouvellement du plan d'étude pour le CAS de praticien formateur. Enseignement et responsabilité de module 3 pour les praticiens formateurs à la HEPL. Responsable de la formation des auxiliaires à la HEPL. Enseignement de 2 séminaires sur l'éthique professionnelle à la HEPL. Membre du groupe de travail du cycle 3 pour le domaine Corps et mouvement, dans le cadre de la mise en œuvre du plan d'étude romand pour le SEPS
<i>Dès 09/2010</i>	Enseignement d'un deuxième séminaire d'intégration S1 à la HEPL
<i>Dès 09/2009</i>	Enseignement des séminaires de relation pédagogique et de gestion de classe (MSISO31) ; séminaires d'intégration (MSINT11) à la HEPL
<i>1999-2015</i>	<b>Établissement secondaire de C.-F. Ramuz</b> , EPH, informatique (Lausanne)
<i>1997-1999</i>	Divers établissements secondaires du canton de Vaud, EPH
<i>1996-1997</i>	Etablissement secondaire de Bex, EPH, géographie
<i>1995-1996</i>	Etablissement secondaire de Grandson, EPH, français, mathématiques

## Publications :

### Articles dans des revues professionnelles ou de vulgarisation

- Jacquier, C. (2012). Projet éducatif et professionnalisation des enseignants EPS: entre utopie et réalité. (pp.56)  
In: *Prismes, revue pédagogique de la HEP Vaud*. N°17, pp.56-57
- Pidoux, M., Brülhart, E., Dolenc Otero, K., Jacquier, C., Martin, B. et Tinembart, S. (2016). Les tâches administratives: un défi souvent insoupçonné des enseignants novices. *Educateur*, 04.16, 35-37
- Pidoux, M., Brülhart, E., Dolenc Otero, K., Jacquier, C., Martin, B. et Tinembart, S. (2016). Enseignant-e-s novice et collaboration : une contrainte ou pas vers le développement professionnel ?. *Educateur*, 10.16, 35-37

### Colloques et congrès

- Brülhart, E., Dolenc Otero, K., Jacquier, C., Martin, B., Pidoux, M. (2014). *Posture réflexive et gestion de classe chez les enseignants novices*. Intégrer, articuler, s'approprier: métaphore de l'apprendre. Journées d'études sur les dispositifs d'articulation et d'intégration entre théories et pratiques dans la formation à l'enseignement, septembre 2014, HEP Vaud, Lausanne (non publié)
- Brülhart, E., Dolenc Otero, K., Jacquier, C., Martin, B., Pidoux, M. (2015). *Les enseignant-e-s novices à l'épreuve de la gestion de classe*. Colloque scientifique international. Condition(s) enseignante(s), condition pour enseigner. Réalités, enjeux, défis. Janvier 2015. Université Lumière Lyon 2, Lyon (non publié)
- Brülhart E., Dolenc Otero K., Jacquier C., Martin B., Pidoux M. (2016). *Les enseignants novices et la gestion des transitions, entre routines et rituels*. Congrès SSRE 2016, symposium «Expériences et défis des enseignants novices», juillet 2016, Lausanne (non publié)

### Ouvrages

- Etter, F., Indermühle, J.-C., Jacquier, C., Ottet, F., Patelli, G., Patthey, H. & Rossier, S. (2015). *EPS, Evaluations cantonales 3e cycle – degré secondaire I*. Le Mont-sur-Lausanne: CADEV-DFJC/DES.

### Publications d'ouvrages scientifiques sans comité de lecture

- Jacquier, C. (2014). *Projet éducatif et professionnalisation des enseignants EPS*. Saarbrücken: Éditions Universitaires Européennes.