



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Un métier dégradé ? Sentiments d'empêchement et perceptions du rôle chez chez les enseignant.e.s primaires vaudois.e.s

Canevas de thèse présenté par

Katia Dolenc Otero

Avril 2018

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève

Mireille Cifali, Université de Genève

Marco Allenbach, Haute école pédagogique du canton de Vaud

48'842 signes-espaces

L'enquête sur la santé des enseignant.e.s romand.e.s¹ mandatée par leur syndicat en 2017 expose les signes alarmants d'un mal-être dans la profession : burnout, augmentation des maladies psychiques et physiques, sentiment de lassitude généralisé : « 62% des répondants disent que leur état de santé se dégrade au fur et à mesure que la période scolaire avance » précisent les auteurs Studer et Quarroz (2017, p 7). Dans le même temps, dans le canton de Vaud où je participe à la formation des professionnels, les demandes d'accompagnement individuel sous forme de coaching et les formations en « gestion de classe et d'élèves difficiles » ne cessent de désemplir. Que l'accompagnement soit individuel ou collectif, organisé en journée pédagogique d'établissement ou en centre de formation, le constat est le même partout : les enseignants se plaignent d'une pénibilité au travail de plus en plus accrue.

Janot-Bergignat et Rasclé (2008) estiment que les enseignants sont en fait pris dans une injonction contradictoire : leur rôle est dévalorisé dans la société alors qu'on leur en demande de plus en plus. Lantheaume et Hérou (2008, p. 33) font l'hypothèse d'un « durcissement des conditions d'enseignement depuis le milieu des années 1980 ». Les microviolences (bruits, chahuts, impolitesse, paroles blessantes, bousculades), décrites également comme des incivilités ordinaires (Debarbieux, 2006, cité par De Saint Martin, 2012, p. 121), dégradent le climat scolaire et contribuent au sentiment général de fatigue du corps enseignant. La pression économique et sociale, la marchandisation des savoirs, la diversité des cultures, les modes de socialisation familiaux divergents sont fréquemment invoqués. L'échec scolaire, considéré désormais comme une injustice sociale (Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Crahay, 2000), déplace la charge de la réussite en direction des professionnels.

Si Sigmund Freud qualifie « gouverner, éduquer, soigner » de métiers structurellement « impossibles » (Cifali, 1999), le métier d'enseigner serait conjoncturellement « rendu impossible » par l'évolution du lien éducatif, du moins à en croire les travailleurs et le sentiment de « qualité empêchée » qu'ils expriment (Clot, 2010, p. 39). Lantheaume et Hérou (2008) parlent de « souffrance des enseignants », là où d'autres auteurs emploient le terme de « risque » (Blanchard-Laville, 2013) voire de dégradation ou de désenchantement (Gavillet-Mentha, 2011) face au métier. Le sentiment d'un manque de reconnaissance de leurs directions (André, 2013) nourrit également le mécontentement général des enseignants.

Dans le canton de Vaud, ces insatisfactions prennent place dans un contexte d'incertitude lié à la mise en place de la nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) entrée en vigueur en 2013, ainsi que sur l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire (Harmos) supposé uniformiser la qualité de la formation au niveau national et unifier les plans d'études par régions linguistiques. Les plaintes mettent souvent en cause les changements politiques, mais ceux-ci sont autant la cause que la conséquence de phénomènes sociétaux d'autant plus puissants qu'ils sont moins visibles.

¹ Le terme *enseignant* et le masculin seront utilisés à titre épique plus loin dans le texte dans le but d'alléger le document.

Dans un tel contexte et au cœur de l'évolution du métier, le discours des enseignants mérite sans doute d'être entendu. De nombreuses recherches mettent en avant la santé au travail, sa pénibilité, le burnout des personnes fragilisées ou leurs malaises subjectifs. Mais peu d'études se sont penchées sur le lien entre leurs visions du métier et leur expérience ordinaire du travail. C'est pourquoi notre projet de recherche souhaite enquêter sur la perception qu'ont les enseignants de leurs rôles (Chappuis & Thomas, 1995 ; Broadfoot, Brücher, Gilly & Osborn, 1993) et sur l'influence que pourraient avoir ces perceptions sur la manière dont ils se sentent au travail. Les enseignants peuvent-ils encore enseigner comme ils l'aimeraient, ou se sentent-ils entravés ou empêchés de le faire (Clot, 2010) ? Notre recherche a pour ambition de mieux comprendre les configurations de rôles (prescrits ou perçus) dans le contexte particulier de l'enseignement primaire vaudois et leur impact sur le sentiment de satisfaction au travail (Beauregard, 2006).

Dans la première partie de ce texte, nous allons d'abord relever ce que disent les sciences de travail et de l'éducation sur le malaise enseignant. Dans un deuxième temps, nous développerons le cadre conceptuel avec la notion du rôle et d'empêchement au travail. Enfin, les trois dernières parties présenteront les questions de recherche, le cadre méthodologique et le calendrier de travail.

1. Un malaise enseignant ? Ce qu'en disent les sciences du travail et de l'éducation

Il est de nature commune aujourd'hui de dire que l'école a beaucoup évolué tant le contexte social s'est lui aussi modifié. La réalité annoncée par Nietzsche d'un individualisme croissant et souverain (Krulic, 2001) a provoqué dans la société « un séisme profond » (Ehrenberg, 2008, p. 13) qui a radicalement modifié les traditions, les débats, et les valeurs portées auparavant par une société dont le lien social était fort et considéré comme nécessaire à la collectivité. Ces changements profonds ont bousculé autant les liens éducatifs que le rapport aux institutions et celui des travailleurs à leur travail et au rôle occupé par chacun. Ainsi l'école, dont le *travail sur autrui* et la socialisation exerçaient une fonction de contrôle social (Dubet, 2002) se voit contrainte de s'interroger sur le sens que les acteurs attribuent à leur rôle ainsi qu'à celui de l'institution dans la société. Ces évolutions ne se font pas sans douleur, et un malaise enseignant, défini comme « l'ensemble des réactions que manifeste un groupe professionnel en quête de son identité » (Esteve & Fracchia, 1988, p.45), grandit.

1.1. Malaise ou crise aigüe ?

Le désarroi des enseignants n'est pas un sujet nouveau : le rapport Ribot, préparatoire de la réforme française de 1902, en parlait par exemple déjà (Obin, 2002, cité par Barrère, 2017). Toutefois, la réalité n'est certainement pas la même pour un enseignant d'aujourd'hui que pour un instituteur d'après-guerre (Barrère, 2017) : si un décalage entre les aspirations et les conditions de travail a toujours existé, est-ce sa permanence ou au contraire ses évolutions qui provoquent les plaintes observées ?

De nombreuses recherches se sont penchées, à partir des années 80, sur le sujet du malaise enseignant (Mandra, 1977 ; Amiel, 1980, 1982, 1984 ; Dupont, 1983 cités par Esteve & Fracchia, 1988, p. 45). Ces travaux s'appliquent à analyser les facteurs intervenant dans la manifestation de ce malaise. Deux d'entre eux sont mis en évidence : les facteurs structureaux ou de contexte (van Zanten & Grosperon, 2001) et les facteurs qui agissent directement sur le travail de l'enseignant dans sa classe (Esteve & Fracchia, 1988, p. 46). Huberman (1989) croise deux axes : les élèves et les transformations du rapport au savoir et à l'autorité. Lantheaume et Hérou (2008) avancent le fait que le « malaise enseignant est plus médiatisé qu'étudié » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 3), que le sentiment d'une école qui va mal est prétexte à nourrir un discours public et politique qui se décharge sur un monde enseignant présenté « comme inadapté, voire fautif » (*ibid.*, p. 3). Selon

ces mêmes auteurs, les travaux scientifiques sont peu nombreux, se centrent non pas sur la souffrance au travail des enseignants, mais plutôt sur des aspects morcelés du métier (les élèves, le rapport famille-école, les pratiques pédagogiques, les politiques d'éducation). En outre, la souffrance des travailleurs est étudiée uniquement lorsqu'elle est à son paroxysme, comme lors de crises aiguës (Camana, 2002).

D'autres études évoquent un malaise enseignant lié à la perte du statut professionnel, aux conditions salariales défavorables et à une insatisfaction grandissante liée à l'évolution du travail *in situ*. La relation aux élèves entraîne un stress grandissant (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008 ; Maroy, 2006). Certains auteurs insistent sur des facteurs liés à l'évolution du système scolaire, à celle du public (massification), du rapport à l'autorité et du déclin de l'institution école (Dubet, 2002 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Cattonar & Maroy, 2000). Maulini (2009) explique que ces évolutions sont certes pesantes, mais que si elles étaient reconnues de la part du public, alors le travail enseignant serait valorisé et dès lors moins douloureux. C'est parfois moins la réalité de la difficulté que le sentiment d'un manque de solidarité et de soutien des parents et de l'institution qui suscite la désillusion.

1.2. Des épreuves croissantes

Barrère (2006, 2017) postule que « le » malaise enseignant n'existe pas mais que « des » malaises peuvent être vécus face aux inégalités scolaires, aux transformations du métier, à l'accumulation des réformes et aux difficultés relationnelles. Elle propose de se pencher sur l'analyse globale du travail ordinaire au moyen de la notion d'*épreuve*, qui exprime le caractère à la fois social et individuel des tensions à assumer et des défis à relever. Les épreuves ne sont pas forcément insupportables pour les acteurs : elles permettent également la réalisation de soi, participent à une construction identitaire plus forte, offrent l'opportunité de réussites professionnelles et de satisfactions. Cette conception rejoint les travaux de Martucelli (2006) qui proposent une sociologie de l'individuation dans laquelle les épreuves sont considérées comme des obstacles surmontés ou non par les acteurs en fonction du contexte social. André (2013) aborde également la question de l'épreuve dans sa dimension subjective, en précisant que l'implication du travailleur et le sens qu'il donne à son travail ont des effets sur celui-ci. Lantheaume et Hérou (2008) complètent les travaux de Barrère (2002 ; 2006 ; 2017) en considérant « les difficultés comme un analyseur » (p. 1) de l'activité enseignante. Ces difficultés disent quelque chose du métier enseignant, elles sont constitutives du métier en soi.

L'approche clinique d'orientation psychanalytique portée par des auteurs tels que Blanchard-Laville (2001), Cifali et Périlleux (2012), Cifali (2005) et Giust-Desprairies (2003) rejoint en partie la notion d'épreuve dans le sens où les dimensions de souffrance et de plaisir y sont également décrites. Mais ici, les difficultés sont référées aux tensions psychiques internes, liées aux notions d'inconscient et de dynamique transférentielle. Cifali (1994) privilégie l'angle du lien affectif alors que Giust-Desprairies (2003) parle de malaise pour désigner un processus générateur d'altérité qui occasionne une rupture dans la représentation de soi, la construction de l'identité et qui touche le sens de l'activité et l'investissement du travailleur. Blanchard-Laville (2001) étudie le registre psychique de la transmission didactique et articule ainsi des apports de la clinique, de la psychosociologie et de la didactique. Aucun professionnel des métiers de la relation n'échappe à une série d'exigences paradoxales qui le pousse à atteindre un idéal du travail (de Gaulejac, 2008) défini comme nouvelle norme prescrite (Dujarier, 2006) et qui, *in fine*, emprisonne l'individu hypermoderne dans un mal être contemporain que les enseignants vivent et expriment à leur façon.

La question n'est pas moins politique que culturelle, car elle interroge le pouvoir central (celui de l'État) ainsi que la société sous l'angle de son évolution et de ses besoins. Le rôle de l'État se transforme (Lessard, 2000). Sans se retirer, il délègue à d'autres secteurs (sous prétexte d'« empowerment »), le pouvoir de décision et de régulation qu'il exerçait jadis de manière

centralisée. On ne peut qualifier de retrait le glissement de posture des exécutifs de l'éducation, tant le message véhiculé est au contraire entreprenant : l'école publique est sommée de renouveler et de renforcer l'évaluation de la qualité de ses services et de la formation de ses acteurs, dans une perspective libérale où personne n'échappe au modèle dominant de l'efficacité et de la rentabilité. La professionnalisation du métier peut évoquer un surcroît de compétence professionnelle, mais aussi le souci de répondre à la demande d'usagers assignant aux services publics une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs).

1.3. La santé : au cœur de l'organisation du travail

D'autres courants se penchent sur la santé au travail des enseignants (Clot, 2010 ; Dejours, 2008 Dujarier, 2006) par une approche pragmatique (non déterminée et plurielle) d'ordre psychosociologique. Ils mettent en évidence un lien entre la souffrance et l'organisation du travail. Ici, l'aspect psychologique pris en compte est la souffrance mentale des travailleurs et la notion de subjectivité. La préoccupation est centrée sur les effets des différentes formes d'organisation du travail sur la santé mentale des individus. Pour la psychodynamique du travail, c'est la reconnaissance du travailleur qui va permettre un développement harmonieux de son identité. Dans le cas contraire, la souffrance se manifesterait, entraînant un malaise et des difficultés.

Dejours (2003) met en évidence un paradoxe auquel chaque travailleur va être confronté, et auquel l'enseignant n'échappe pas : c'est le caractère normatif du travail prescrit qui, par sa définition même, empêche le travail de se faire comme « il devrait être fait ». En effet, le travail réel confronte le prescrit aux impossibilités du réel. De ce fait, bien travailler c'est résister aux procédures, donc commettre des infractions. Comment cet écart va-t-il être jugé ? C'est là que se situe le paradoxe : bien travailler c'est commettre ces infractions, mais c'est également s'éloigner de la réglementation, de la prescription. Tous les travailleurs n'ont pas la même lecture de cet écart et la souffrance survient là où il est ressenti comme trop important.

Dujarier (2006) avance que c'est *l'idéal* du travail (comme représentation subjective) qui devient aujourd'hui la norme, et que ce modèle managérial de gestion des organisations présente le facteur humain comme central dans une perspective d'efficacité à la pointe du progrès. La comparaison ou le dialogue entre l'idéal et le réel montre comment l'impossibilité de la production demandée empêche les acteurs de réaliser *l'idéal du travail* et les mène directement à l'épuisement et au sentiment d'une inefficacité personnelle. Les travaux de Clot (2010, 2015) montrent en quoi et comment l'organisation du travail offre de moins en moins aux travailleurs les ressources dont ils ont besoin pour faire leur travail, ce qui évidemment transforme l'action, voire l'empêche. Ainsi le travail ne fait plus sens et l'individu ne se reconnaît plus dans ce qu'il fait. Identifier les empêchements subjectivement ressentis permet de remonter aux épreuves socialement imposées, mais à condition d'intégrer dans l'équation les conceptions du rôle qui peuvent au demeurant conditionner les attentes.

2.1. Entre rôles perçus et empêchements ressentis : cadre conceptuel

« Entrer dans la classe comme enseignant, c'est d'abord adopter un rôle » (André, 2013, p. 119). On peut entendre par *rôle* l'ensemble des comportements socialement attendus de personnes partageant un statut ou une position donnée (Davis, 1948 ; Coenen-Huter, 2005). Ce rôle serait immanquablement lié au statut, qui définit la position d'un individu dans la société et implique des conduites plus ou moins prédictibles sur cette base (Linton, 1945 ; Chappuis & Thomas, 1995 ; Beauregard, 2006). Mais d'un point de vue interactionniste, le rôle est davantage le régulateur de l'engagement de chacun dans une situation donnée. Cette perspective est celle de Goffman (1979), qui définit le rôle joué par l'individu comme naissant dans l'interaction et non

comme la simple expression d'une conduite rattachée à un statut (Chappuis & Thomas, 1995). Cette approche a cela d'intéressant qu'elle présuppose l'investissement subjectif de chacun dans son rôle : celui-ci sera assumé par le protagoniste au travers de son activité et donnera à voir ce qu'il ou elle souhaite montrer. Le rôle est à la fois une contrainte et une ressource dont jouer. L'écart au rôle nous donne des indications quant à l'influence du regard social sur cette distance à la norme, considéré parfois comme non conforme au modèle et donc socialement désapprouvé.

Certains rôles sont assignés (liés à des attributs biologiques comme le sexe de l'individu par exemple) d'autres sont plus au moins choisis (Chappuis & Thomas, 1995 ; Abric, 2011). Tous peuvent se décliner sur trois plans :

1. Le rôle prescrit consiste dans l'ensemble des comportements attendus ou requis en fonction d'un statut.
2. Le rôle perçu est celui auquel le sujet pense devoir correspondre (en somme la conception du rôle propre à chaque individu en fonction des représentations qu'il en a construites).
3. Le rôle réel est le rôle mis en acte, celui qui est réellement adopté par le sujet.

Chappuis et Thomas (1995) avancent que c'est l'évolution des rôles réels qui engendre l'évolution des rôles prescrits, la transformation des conduites provoquant celle des représentations des rôles au sein de la société, qui à son tour modifie les prescriptions. Broadfoot, Brücher, Gilly & Osborn (1993) concluent que l'élaboration du rôle ou des rôles des enseignants vise non seulement la légitimation de leurs pratiques, mais qu'elle est construite sur les conditions d'exercice et le mode de fonctionnement institutionnel inhérents au système éducatif. Beauregard (2006) souligne que « la façon dont un individu ou un groupe d'individus définit son rôle s'appuie sur leurs représentations sociales et individuelles du contexte et des rôles qui en découlent ; ils adopteront alors les pratiques qu'ils jugent pertinentes et nécessaires pour jouer leur rôle le plus efficacement possible » (p. 549).

2.1.1. Les rôles attendus ou prescrits

L'école évolue et, avec elle, les attentes sociales envers les enseignants. La démocratisation des études, la ramification des savoirs, la massification du système, l'inclusion scolaire et l'arrivée de nouveaux professionnels (orthopédagogues, médiateurs, conseillers d'orientations, etc.) ont complexifié le rôle des professeurs (Tardif, 2013). Ils ne peuvent plus se limiter à « donner » des leçons : l'acquisition des connaissances par les élèves est de plus en plus exigée, y compris par une partie de la profession (Perrenoud, 1999 ; Tardif, 2013). Les praticiens se voient contraints de rendre compte de ce qu'ils font, de collaborer, voire de partager leur espace classe avec d'autres professionnels. Le cahier des charges vaudois des fonctions d'enseignement (DFJC, 2015) précise par exemple les constituants essentiels de la mission : dispenser un enseignement assurant l'instruction des élèves ; contribuer subsidiairement à la responsabilité des parents à l'éducation de ceux-ci ; collaborer avec des partenaires et se former. Mais au-delà de ces attentes formelles, d'autres rôles sont assignés au titulaire du poste : celui de communicateur, d'accompagnateur, de guide. Il doit faire preuve d'autonomie, d'ouverture et s'adapter aux technologies nouvelles (Tardif, 2013). La difficulté réside dans le fait de devoir atteindre des objectifs de plus en plus ambitieux comme l'éducation, l'instruction et la qualification, mais aussi d'assurer le développement social et personnel des élèves, d'intégrer les enfants à besoins particuliers, de différencier ses pratiques pédagogiques et de collaborer avec les autres agents scolaires (*ibid.*).

Le statut et le rôle ne sont pas dissociables de la notion de pouvoir. Les enseignants, pour être à la hauteur des attentes sociales, doivent disposer d'une certaine autorité : mais celle-ci leur est de moins en moins donnée. Ils doivent eux-mêmes exercer mais aussi légitimer leur rôle de guidage, au-delà des strictes prescriptions officielles (Bucheton, 2009, 2012) : en effet « l'école est l'affaire

de toutes sortes de pressions : du politique, des médias, des familles, des communautés professionnelles d'établissement » (p. 49) qui attendent des professionnels un ajustement rapide et spécifique. C'est pourquoi la notion de rôle qui devrait avoir pour fonction de nous renvoyer à « des modèles assez stabilisés de conduite pour rendre prévisibles les actions et les comportements des uns et des autres » (Barrère, 2017, p. 103) est secouée par des attentes nouvelles, imprévisibles qui au contraire déstabilisent les professionnels et les renvoient à une forme d'insécurité et d'incompréhension de leur action (Lantheaume & Hérou, 2008).

Clot (1999, 2015) met en évidence une évolution de la place et de la nature du prescrit : il postule que la « prescription de l'activité se fait prescription de la subjectivité » (p. 8), ce qui signifie, comme le précise Allenbach (2016, p. 48), que « la part du travail consacrée à la définition de son rôle professionnel reste donc souvent cachée, méconnue ou réduite à des injonctions vagues qui peuvent être comprise comme moralisantes, ou encore comme des qualités attribuées à la personnalité des intervenants ; dans tous les cas, le poids reposant sur les individus peut être générateur de souffrance ».

2.1.2. Les perceptions subjectives des enseignants

Mais à statut et rôle prescrit identiques, tous les enseignants ne réagissent pas de la même façon. Leur *perception du rôle* peut varier. Elle peut conditionner la manière dont ils se projettent dans leur travail, ce qu'ils se donnent à faire en fonction de ce qu'ils comprennent de ce qui est attendu d'eux. Ces perceptions subjectives sont des indicateurs quant aux croyances, aux idéaux, aux espoirs liés au choix de la profession. La représentation du travail à effectuer, ce qu'ils pensent devoir assumer, le sens qu'ils donnent à la mission de l'école touchent à un idéal du travail et à des valeurs autant professionnelles que personnelles (Maulini, Progin, Jan & Tchouala, 2017).

Cette « subjectivité à l'œuvre », « la marque du sujet agissant » (Cifali, 2000), met en perspective la manière dont les professionnels s'approprient leur rôle, leurs fonctions, et habitent leur mission. Les perceptions subjectives des enseignants donnent à voir comment ils se heurtent à certaines de leurs croyances et s'enferment dans les dilemmes du métier (Perrenoud, 1996), ou alors comment ils font au contraire face, avec une capacité de création et d'initiative leur permettant de dépasser les épreuves et les obstacles du travail réel (Clot, 1999). Le rôle et les attentes liées au rôle renvoient alors à l'identité de chacun, elle-même nourrie et construite par le parcours de vie, les expériences et les émotions (Barrère, 2017). Quand plusieurs attentes entrent en contradiction, des conflits de rôles se nouent et exigent des arbitrages plus ou moins pénibles à réaliser.

Le rapport à la prescription et la manière dont l'enseignant va agir ordinairement donnent des indications quant à sa manière de se positionner face à sa compréhension de la réalité. Ces ajustements et les décisions qui les accompagnent s'ancrent dans la culture professionnelle et l'*habitus* personnel de l'enseignant, qui se révèle dans ses choix et dans la verbalisation de son action (Bucheton, 2009, 2012). Les enseignants, lors de leur entrée en fonction, ont une représentation du travail, définie par Abric (2011, p 17), comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ». Cette compréhension de la réalité va déterminer la manière dont les professionnels vont se positionner, s'engager et s'épanouir ou pas, en fonctions des événements et des expériences vécues (Tardif & Lessard, 1999, 2004).

2.1.3. Le sentiment d'empêchement

Les enseignants se plaignent d'une double dégradation de leur métier : parce que les choses iraient plus mal qu'avant, et parce que leur prestige s'en ressentirait d'autant. Ils fondent leur jugement sur la diversification de leurs tâches et de leurs rôles (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Barrère, 2002) auxquelles ils ne peuvent plus faire face. Les difficultés décrites sont moins reliées

à ce qu'ils font qu'à « ce qu'ils ne font pas dans ce qu'ils font » qui devient une épreuve majeure (Clot, 1999 cité par Barrère, 2017, p. 37). Ainsi, la relation aux élèves, le rapport à l'autorité bafouée, le manque de reconnaissance de la profession, les tâches administratives de plus en plus lourdes, les enjeux de réussite pour tous pèsent sur l'investissement subjectif (André, 2013) et donc sur l'engagement au travail.

Selon une perspective théorique issue de l'analyse du travail dans une posture clinique de l'activité, Clot (2010) débat des questions concernant les situations de travail dans une visée de transformation. Ces travaux ont notamment permis de définir le concept de *sentiment d'empêchement* au travail. L'activité empêchée désigne l'épreuve dans laquelle un individu se trouve lorsque l'objet de l'activité lui résiste, affecte le développement de son pouvoir d'agir et dénature son métier (*ibid*, 2010). En effet, lorsque le travailleur n'est plus en mesure d'accomplir ce qui est attendu de lui pour diverses raisons telles que le manque de ressources organisationnelles, des injonctions paradoxales, des prescriptions nouvelles parfois irréalistes, celles-ci mènent inexorablement à une perte de sens et de qualité. Le résultat est une action vidée de son identité première dans laquelle le travailleur ne se reconnaît plus. Le risque défini par la psychosociologie est d'ordre sanitaire : la souffrance au travail peut alors se manifester par du stress, de la souffrance morale et/ou physique. Pourtant, il existe un grand nombre de situations où le professionnel est contraint de trouver un compromis entre ce qu'on lui demande de faire et la réalité du travail. Lorsque ce compromis est possible, il est source de créativité, voire même de plaisir. « Lever le déni permet de parler du travail réel, ne pas renoncer à ce qui nous tient à cœur et nous rend fier de ce que l'on fait » (Clot, 2016). Deux postulats de base sont défendus par Clot (2010) : premièrement, la santé au travail est directement reliée aux problèmes de l'organisation du travail ; et deuxièmement, l'efficacité est importante pour la santé des travailleurs. De là, il interroge les organisations sur l'espace qu'elles offrent pour débattre des critères de qualité de travail. Son hypothèse centrale se porte sur cette problématique du déni de conflit existant sur les critères de qualité. Les conflits de critères sont absolument inhérents à la confrontation au travail réel. Dès lors, si un espace n'est pas institué où ces éléments sont débattus, alors émergent des difficultés qui ne vont pas disparaître avec le temps, mais au contraire se renforcer au contact avec le réel. La réponse apportée par les organisations du travail sont souvent des prescriptions plus nombreuses et plus précises qui se donnent comme objectif de préciser les critères de qualité et les attentes que l'on peut avoir d'un « bon professionnel » et des « bonnes pratiques ». Mais cela ne fait que renforcer le sentiment d'impuissance des travailleurs qui eux sont confrontés chaque jour au réel de l'activité et ne partagent pas ces mêmes critères de professionnalité.

Clot (2010) questionne également la force du collectif dans un groupe de travail. Un collectif dans lequel les critères de qualité sont débattus est protecteur pour les travailleurs, et source d'enrichissement. Lorsque cet espace est manquant, les contradictions se nouent dans le corps et transforment le travail en « activité ravalée, empêchée, refoulée » (Clot, 2016). Les enseignants évoquent ainsi l'insatisfaction au travail due à un manque de cohérence et de temps pour « actualiser les règles du métier » (Lantheaume, 2012, p. 146). Un des premiers éléments évoqués concerne le besoin d'un soutien de la part de l'institution, qui devrait être plus solidaire : alors que les enseignants ont le sentiment de devoir de plus en plus rendre compte de leurs actions auprès des parents, ils déclarent subir en même temps un regard de plus en plus contrôlant et critique de la part des autorités, la normalisation du travail s'opérant aveuglément et depuis le haut. Les difficultés vécues sont parfois exprimées comme une disqualification du travailleur de la part de la hiérarchie, au lieu d'être prétexte à un témoignage de solidarité et de soutien (Gavillet-Mentha, 2011 ; Lantheaume & Hérou, 2008). Ce rejet découle du fait que ce qui ne se fait pas ou ne peut se faire ne disparaît pas de la pensée des sujets, et continue de contrarier une action qui ne peut se déployer. Pour Clot (1999, 2015), « la subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas un ornement ou un décor dans l'activité, elle est au principe de son développement » (p. 9). Voilà pourquoi l'absence d'un espace de pensée commun entraverait l'efficacité de l'action et condamnerait à une perte de sens qui nourrirait le sentiment d'échec des

enseignants : celui de ne pas y arriver, de ne pas être à la hauteur de la tâche demandée, de subir une organisation du travail qui n'offre pas l'espace pour penser et met les travailleurs dans une « impossibilité à agir, à faire et à raconter » (Blanchard-Laville, 2013, p. 13).

3. Questions de recherche : des empêchements aux rôles éprouvés

Résumons-nous. L'expression du « malaise enseignant » est trop insistante pour qu'on la renvoie à une impression subjective. En même temps, aucune souffrance n'est purement mécanique : le *sentiment d'empêchement* est constitutif d'épreuves elles-mêmes socialement constituées, mais aussi de *perceptions du rôle* qui peuvent varier chez les individus et ouvrir des portes nouvelles sur l'avenir. Si la professionnalisation et la prolétarianisation du métier d'enseignant sont souvent présentées comme les deux branches d'une alternative (Perrenoud, 1994), il est probable que la suite de l'histoire dépende à la fois de ce que nos sociétés exigeront de l'école et de ce que les professionnels feront de ces attentes, pour s'en plaindre ou pour s'en saisir et contribuer à les définir (Maulini & Wandfluh, 2007 ; Maulini, 2015).

L'écart entre ce que fait un enseignant et ce qu'il aspire à faire désigne son travail empêché. Mais ses aspirations dépendent de son rôle ou ses rôles perçus. Apparemment, la perception est première et l'action seconde. Mais ce modèle un peu trop intellectualiste fait comme si les praticiens pensaient leur tâche avant de l'assumer, alors qu'ils éprouvent sur le champ, et ses contraintes matérielles, et leurs attentes à son propos. Il paraît donc plus fécond de poser les questions en inversant l'ordre du raisonnement : premièrement, identifions les sentiments d'empêchement exprimés par les enseignants ; ensuite, remontons aux rôles perçus et aux conflits de rôles sous-jacents.

Notre enquête se fondera ainsi sur les deux questions suivantes :

1.

Quels empêchements les enseignants vaudois ressentent-ils dans l'exercice de leur travail ordinaire ?

2.

Quels sont les liens entre ces empêchements et les rôles et conflits de rôles perçus par les professionnels ?

Ces deux questions sont étroitement liées, mais nous souhaitons volontairement les traiter séparément. En effet, on ne peut identifier les perceptions intimes du rôle qu'en passant par les empêchements éprouvés dans l'action. En exprimant un empêchement, le travailleur fait référence en même temps au travail qu'il fait et à celui qu'il ne parvient pas à faire malgré son aspiration. Le tout peut être inconscient (de l'ordre de la frustration) ou davantage revendiqué (sur le ton du regret, du doute ou de la protestation). C'est en remontant de empêchements éprouvés aux empêchements exprimés, puis de ces empêchements exprimés aux rôles perçus que nous pourrions mieux comprendre le rapport entre les idéaux professionnels et le malaise qui peut à la fois en résulter et les mettre à mal.

4. Méthode : observations et autoconfrontations

Notre approche est issue d'un paradigme interprétatif et s'inscrit dans un courant de recherche qualitatif et exploratoire développé par des auteurs tels qu'Huberman et Miles (2003). « Le désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2011, p. 124) est au cœur de notre démarche inductive, issue du courant nommé « *grounded theory* » dans son appellation d'origine anglo-saxonne. La démarche ancrée (Glaser & Strauss, 1967 ; 2010) se distingue par le fait qu'elle présuppose un retour constant et une comparaison entre les données empiriques récoltées et le produit de l'analyse. Une théorie est ensuite « fondée » par la validation progressive de ces liens entre la récolte de données et l'élaboration conceptuelle émergente. Cela implique que l'analyse se développe au fur et à mesure de la recherche et s'ajuste constamment aux données du terrain.

Dans la cadre de cette recherche, j'ai choisi une démarche ethnographique qui me permettra de récolter des données et de les analyser en interaction avec les participants. L'« échantillonnage de convenance » (Patton, 2015) sera composé de six enseignants primaires du canton de Vaud que je connais personnellement. Tous sont des enseignants de classes 1 à 8, titulaires d'une maîtrise de classe et distribués dans le canton. Ces enseignants sont issus, selon les caractéristiques établies par les recherches d'Huberman (1989), de la période de mi-carrière, correspondant à un temps établi de minimum sept ans à maximum vingt-cinq ans d'expérience. J'éliminerai ainsi les possibles effets de la « phase de tâtonnement » des enseignants novices (Huberman, 1989 ; Opinel, 2002), et me concentrerai sur les enseignants experts uniquement (Chouinard, 2009).

Pour accéder aux empêchements ressentis, je confronterai les six enseignants à mes observations de leur travail ordinaire. J'effectuerai ces observations de manière participante, *in situ*, selon la technique du *shadowing* :

- L'observation participante est un dispositif de recherche caractérisé par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ce dernier (Lapassade, 2002). « L'observateur participant s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec des gens, de collecter et de réunir des informations » (*ibid.*). Le terme *participant* indique « le mode de présence du chercheur au sein du milieu observé » (Peretz, 1998, cité par Lapassade, 2002). Mon type d'observation pourra être qualifié de périphérique (Adler & Adler, 1987, cité par Lapassade, 2002 ; Soulé, 2007), car mon rôle ne sera pas actif dans les situations étudiées, mon implication sera modérée.
- La technique du *shadowing* (Vasquez, 2013) est une démarche d'observation mobile, qui permet de mieux saisir la continuité des actions d'un sujet dans un environnement donné. Le fait que le chercheur devienne « l'ombre » du sujet observé permet une meilleure compréhension de la réalité professionnelle. McDonald (2005, cité par Vasquez, 2013) préconise cette approche « comme manière de comprendre les rôles des acteurs organisationnels et leurs visions du monde » (p. 71). Elle offre une lecture privilégiée pour comprendre des pratiques de travail et les interprétations qu'en font les acteurs à partir de leurs propres expériences (Vasquez, 2013).

Ce dispositif me permettra de suivre un enseignant durant deux jours consécutifs et cela à six mois d'intervalle lors de deux moments clés de l'année scolaire : une première rencontre aurait lieu lors de la rentrée scolaire et la deuxième à la fin du premier semestre situé à fin janvier. Ce processus de récolte de donnée se poursuivra jusqu'à la « saturation de l'analyse théorisante » (Guillemette, 2006, p.41), il est donc possible que je retourne sur le terrain lors de la fin de l'année scolaire si « le processus cyclique » (Norton, 1999, cité par Guillemette, 2006, p. 37) le nécessite. Je n'accéderai pas directement au travail que l'enquêté effectue chez lui et dans ses déplacements, mais j'y ferai référence dans nos interactions.

Les observations seront effectuées à partir de prise de note : une négociation devra être menée avec l'enseignant afin que ma visibilité dans cet exercice ne lui pose pas problème (il pourra par exemple accéder à mes notes s'il le souhaite) ; j'y consignerai ce que j'observerai et ce que je jugerai pertinent, mais je proposerai aux enseignants eux-mêmes de me signaler certains moments clés sur lesquels nous pourrions revenir lors des courts moments d'autoconfrontation qui suivront chaque journée. Ces entretiens d'autoconfrontation, compréhensifs et semi-directifs (Kaufmann, 2011), suivront chaque journée. Ils porteront sur les difficultés rencontrées durant la journée, sur les épisodes où les enseignants auront ressenti un écart entre ce qu'ils auront fait et ce qu'ils auraient aimé faire, sur les frustrations subies, les malaises ou les épreuves rencontrés.

Cet instrument de récolte de donnée me permettra d'accéder, non pas seulement à ce que *disent* les enseignants de leurs rôles et de leurs empêchements, mais également d'observer ce qu'ils *font* et de la manière dont ils se *comportent* dans leur quotidien professionnel. Cette posture du chercheur implique de l'implication et de la négociation, et soulève la question de l'intersubjectivité. Moeran (2007, cité par Vasquez, p. 85) parle d'un « détachement engagé », où l'oscillation entre engagement et détachement doit faire preuve de réflexivité. La démarche, si elle se veut rigoureuse, doit rendre compte de cet espace intersubjectif dans la récolte des données et l'analyse des résultats. Cette technique permet de récolter une grande quantité de données, souvent disparates et fragmentées. Il s'agit pour le chercheur de garder une posture « d'humilité méthodologique » (Law & Singleton, cité par Vasquez, 2013, p. 75), qui suppose de reconnaître que le travail réflexif doit être au cœur du projet. Tout matériau ne pourra être récolté, et un « deuil de cet impératif de complétude » (Vasquez, 2013, p. 76) devra être opéré.

L'analyse du corpus de données s'opérera par induction croisée des régularités et de variations (Maulini, 2013). Les régularités, les constances ou *a contrario* les différences répétées nous permettront de faire progressivement émerger des catégories au fil de l'analyse. Les observations recueillies par *shadowing* permettront de contextualiser les discours des praticiens et de dégager des tendances centrées sur les empêchements ressentis et sur les rôles perçus.

5. Le calendrier de la recherche

Années	Activités
2016-2018	<ul style="list-style-type: none"> - Lectures exploratoires - Préparation du canevas - Guide d'entretiens et grille d'observation pour le <i>shadowing</i> - Dépôt du projet de thèse
2018-2019	<ul style="list-style-type: none"> - Récolte formelle de données : observations et autoconfrontations - Transcription et codage
2019-2020	<ul style="list-style-type: none"> - Transcription et codage et début de la rédaction
2020-2021	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction de la thèse
2021-2022	<ul style="list-style-type: none"> - Corrections du manuscrit et soutenance

Références bibliographiques

- Abric, J.C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Allenbach, M. (2016). *Négociation de pratiques collaboratives et construction du rôle des intervenants-e-s à l'école*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

- Barrère, A. (2006). *Sous l'enseignement, le travail !* SES Plurielles, IDÉES, n°145.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Amand Colin.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles d'élèves dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32/3, 545-565.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Broadfoot, P., Brücher, A., Gilly, M. & Osborn, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. Berne : Peter Lang.
- Bucheton, D. (2009, 2012). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : OCTARES.
- Camana, C. (2002). La souffrance « extrême » de l'enseignant. In J.-P. Pourtois & N. Mosconi, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : PUF.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*. N°6, 21-42.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris : PUF
- Chouinard, R. (2009). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.
- Cifali, M. (1994, 2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. (5^{ème} éd.) Paris : PUF.
- Cifali, M. (1999). « Métier impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, Strasbourg, 61-77.
- Cifali, M. (2000). Une subjectivité revendiquée et ses conséquences. De la responsabilité d'une psychanalyste dans le domaine de l'enseignement, *Revue internationale de psychosociologie*, vol VI, n° 15, 151-161.
- Cifali, M. & Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999 ; 2015). *La fonction psychologique du travail*. (6^{ème} éd.) Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2016). Conférence du Professeur Yves Clot du 17 février 2016, Académie de La Réunion. [vidéo YouTube ; catégorie éducation], consultée le 21 octobre 2017.
- Coenen-Huter, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*. T.43, n° 132. 65-82.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », Bruxelles : De Boeck.
- Davis, K. (1948). *Human Society*. New-York : MacMillan.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Édition Quae.
- Dejours, C. (2008) *Travail, usure mentale* (4^{ème} éd.). Paris : Bayard.
- De Saint Martin, C. (2012). « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2012/1 (n°87), p. 119-126.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège démocratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : PUF.
- Ehrenberg, A. (2008). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Esteve, J. & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (n° 84), 45-56.
- Gaulejac (de), V. (2008). Préface d'un ouvrage. In C. Haroche, *L'avenir du sensible. Les sens et les sentiments en question* (pp.1-3). Paris : PUF.
- Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté*. Lausanne : Editions Antipodes.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (1967, 2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

- Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux & Nestlé.
- Huberman, M. & Miles, M.B (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} éd.).
- Janot-Bergugnat L. & Rasclé, N (2008). *Le Stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Krulic, B. (2001). Nietzsche et la critique de la modernité démocratique. *Archives de Philosophie*, (Tome 64), 301-321.
- Lantheaume, F. (2012). La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ? In P. Stadius, *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (pp. 141-150). Paris : L'Harmattan
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, *Vocabulaire de la psychosociologie* (pp. 375-390). Erès « Hors collection ».
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & Formation*. 35, 91-116.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New-York : Appleton-Century-Crofts.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. & Lits, G. (2009). *Sociologie Individus, Épreuves. Entretien avec Danilo Martuccelli*. *Émulations*, 3 (5).
- Maulini, O. (2009). L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant ? *Revue Enjeux pédagogiques de la Haute école pédagogique BEJUNE, dossier « l'image de la profession à l'intérieur et à l'extérieur »*, n°14, 21-22.
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2015). « L'État, c'est moi ? » Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions* (pp. 171-185). Bern : Peter Lang.
- Maulini, O., Progin, L., Jan, A. & Tchouala, C. (2017). Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, Ph. Losego & O. Maulini, (Ed.). *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : P. Lang.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Chapitre 5. Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler, & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 124-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? In T. Nault & J. Fijalkow. *La gestion de la classe* (pp. 171-184). Bruxelles : De Boeck.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*. Fourth Edition. Sage Publication.
- Perrenoud, Ph. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI(3), 543-562.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. (2017, 20 novembre). Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_14.html
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Etapes et approches* (pp. 123-147). Québec : ERPI.
- Soulé, B. (2007). Observations participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*- Vol. 27(1), 127-140.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017, 8 septembre). Enquête sur la santé des enseignants romands. *Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail*, Accès : <http://www.le-ser.ch/actualites/rapport>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, n°40, 42-59.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999, 2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université de Laval

Van Zanten, A. & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI*, n°124, 224-268.

Vasquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre. Réflexions sur le shadowing pour suivre à la trace le travail d'organisation. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*. Supplement (HS), 69-89.

Curriculum Vitae

Katia Dolenc Otero

Ch. le la Fontanettaz 12

1009 Pully

Téléphone : 079.310.13.79 (portable) 021.316.05.35 (professionnel)

Courriel : katia.dolenc-otero@hepl.ch

Etat civil

Situation de famille : mariée

Enfant : une fille, un garçon

Date de naissance : 16.05.1973

Lieu de naissance : Lausanne, VD

Origine : Bercher, VD

Formations

- 2009 – 2013 Haute école pédagogique, Lausanne
Master of Arts HEP en enseignement spécialisé, Note 6 (A)
Bachelor of Arts/Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire
- 2000 – 2002 Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Crédits de formation de plusieurs cours de première année
- 1995 – 1997 Ecole normale
Brevet vaudois pour l'enseignement en classe primaire
- 1990 – 1993 Gymnase cantonal du Bugnon, Lausanne
Baccalauréat vaudois

Expériences professionnelles

- 2012 – à ce jour **Chargée d'enseignement, Haute école pédagogique, Lausanne**
- Animation et création de séquences de formation en gestion de classe, éthique professionnelle et pédagogie interculturelle, UER AGIRS (BP, MSI).
 - Suivi d'étudiants (stages, mémoire).
 - Intervention dans *le grand cours* de « Gestion de classe » de deuxième année Bachelor (6 séances)
 - *Responsabilité* du module de « Gestion de classe » Bachelor (équipes de 12 personnes)
 - Participation active au groupe de recherche FORGES (groupe de formation à la gestion de classe)
- 2001 – 2012 **Enseignante secondaire I, Echallens**
- Animation et création de séquences d'enseignement (français, allemand, mathématiques) et maîtrise de classe (trois cycles de 3 ans).

- Collaboration avec les parents et autres partenaires scolaires.
- Mise en place et suivi d'un cours optionnel de théâtre.
- Enseignement des mathématiques en classe d'accueil (degrés 7 à 11H).

2009 – 2012

Enseignante spécialisée, Echallens, 7-11H

- Suivi d'élèves à besoins particuliers.
- Collaboration au sein d'une équipe pluridisciplinaire.
- Mise en place d'un projet pédagogique d'établissement pour le soutien à l'intégration.
- Animation et création de séquences d'enseignement.

1997 – 2001

Enseignante primaire, Lausanne

- Animation et création de séquences d'enseignement (degré 7-8H).
- Enseignement des mathématiques en classe d'accueil (degré 7H).
- Accompagnement et suivi d'élèves à besoins particuliers (classe à effectif réduit).

Langues

Français	Langue maternelle
Slovène	Langue maternelle
Italien	Très bonnes connaissances, C1
Allemand	Bonnes connaissances, B2
Anglais	Connaissances scolaires, B1
Espagnol	Notions, A1
Langue des signes française	Niveau moyen (niveau 3/4)

Publications :

Articles dans des revues professionnelles ou de vulgarisation

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)