

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION.....	1
2	CADRE THEORIQUE – PROBLEMATIQUE	2
2.1	L'insertion professionnelle des enseignants	2
2.1.1	Définition	2
2.1.2	Les particularités de cette insertion	3
2.2	L'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau de quelques régions francophones du monde	6
2.2.1	Au Québec	6
2.2.2	En Belgique.....	7
2.2.3	En France	8
2.3	L'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau national	10
2.3.1	Les trois modèles de l'insertion professionnelle en Suisse	10
2.3.2	Les objectifs de l'insertion professionnelle en Suisse	11
2.3.3	La situation de l'insertion professionnelle dans les cantons suisses	12
2.4	L'insertion professionnelle des enseignants débutants dans le canton de Fribourg.....	12
2.5	Problématique	15
3	METHODE DE RECHERCHE.....	16
3.1	Présentation des sujets	17
3.2	Instrument de la recherche.....	18
3.3	Présentation du contexte des entretiens	19
4	PRESENTATION DES RESULTATS.....	19
4.1	L'été qui a précédé la première rentrée scolaire	20
4.1.1	Les facilitateurs	20
4.1.2	Les freins et les manques.....	22
4.2	Les premiers jours d'enseignement.....	24
4.2.1	Les facilitateurs	24
4.2.2	Les freins et les manques.....	26
4.3	La première année scolaire	27
4.3.1	Les facilitateurs	27
4.3.2	Les freins et les manques.....	29
4.4	La période entre la fin de la première année scolaire et le moment de l'entretien.....	31
4.4.1	Les facilitateurs	31
4.4.2	Les freins et les manques.....	33
5	DISCUSSION DES RESULTATS	33
5.1	L'importance du milieu.....	34

5.2	La nature des ressources	36
5.3	Les ressources formelles et informelles	39
5.4	Les groupes d'analyse de pratique (GAP).....	42
5.5	L'évolution de l'utilisation des ressources au fil de l'insertion professionnelle	44
6	CONCLUSION	48
7	DECLARATION SUR L'HONNEUR.....	50
8	BIBLIOGRAPHIE	51
9	TABLE DES ILLUSTRATIONS	58
10	ANNEXES	60
10.1	Protocole de l'entretien semi-directif	60
10.2	Tableau de synthèse des entretiens.....	63
10.3	Figures récapitulatives de la présentation des résultats.....	67
10.3.1	Figure 1	67
10.3.2	Figure 2.....	68
10.3.3	Figure 3.....	69
10.3.4	Figure 4.....	70
10.3.5	Figure 5.....	71
10.3.6	Figure 6.....	72
10.3.7	Figure 7	73
10.4	Schéma heuristique des facilitateurs à l'insertion professionnelle.....	74
10.5	Schéma heuristique des freins et des manques à l'insertion professionnelle.	75
10.6	Retranscriptions des entretiens	76
10.6.1	Retranscription de l'entretien mené avec Caroline.....	76
10.6.2	Retranscription de l'entretien mené avec Charlotte	76
10.6.3	Retranscription de l'entretien mené avec Coralie	76
10.6.4	Retranscription de l'entretien mené avec Laure.....	76

1 INTRODUCTION

L'insertion professionnelle est depuis longtemps une période qualifiée de difficile pour les enseignants débutants. Cette thématique, qui a déjà suscité l'intérêt de nombreux auteurs de par sa singularité en comparaison à d'autres professions, mérite d'être étudiée. En effet, les néotitulaires sont confrontés seuls et directement à la réalité du terrain dans leur classe avec leurs propres élèves. En médecine, pour ne citer qu'un exemple, l'insertion professionnelle se fait accompagnée par des spécialistes expérimentés qui soutiennent les novices et les forment petit à petit à leur nouvelle profession (Gervais, 1999). Il est donc tout à fait normal que les enseignants débutants aient besoin de mobiliser des ressources pour mener à bien leurs premières expériences dans le métier. Certaines recherches ont pu démontrer qu'il existe déjà de nombreux outils pour soutenir les néotitulaires. A travers notre travail de Bachelor, nous souhaitons élargir les connaissances quant aux représentations des enseignants par rapport à ceux-ci, c'est-à-dire mettre en évidence lesquels sont le plus et le moins utilisés et éventuellement aider à apporter des modifications par rapport aux aides déjà mises en place. Nos objectifs de recherche sont donc d'identifier comment les jeunes enseignants se représentent les ressources et les personnes mises à leur disposition et ensuite, de distinguer lesquelles sont perçues comme des freins ou comme des facilitateurs.

Pour y répondre, nous allons dans un premier temps développer plusieurs points théoriques concernant l'insertion professionnelle particulière des enseignants débutants. Une définition de ce processus débutera notre travail et sera suivie d'une explication de son déroulement dans différentes régions francophones du monde. Puis, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qui est mis en place pour l'insertion professionnelle des néotitulaires en Suisse et dans le canton de Fribourg, où notre recherche a lieu. Enfin, nous présenterons précisément nos objectifs et questions de recherche ainsi que la méthode utilisée pour y répondre. Dans un second temps, les résultats obtenus seront exposés puis discutés en lien avec la théorie. Notre conclusion mettra en évidence les différents aspects ressortis de notre travail et nous les synthétiserons afin de répondre au mieux à nos questions de recherche.

2 CADRE THEORIQUE – PROBLEMATIQUE

Le présent chapitre a pour objectif de prendre connaissance des propos d'auteurs qui ont déjà traité le sujet de l'insertion professionnelle des enseignants débutants mais également d'expliquer ce qu'il en est actuellement dans certaines régions francophones du monde, en Suisse et dans le canton de Fribourg. Les différents concepts et opinions proviennent d'ouvrages et de revues scientifiques.

2.1 L'insertion professionnelle des enseignants

2.1.1 Définition

L'insertion professionnelle des enseignants étant un concept clé de notre recherche, il nous semble pertinent de commencer par définir ce processus. Girinshuti (2014) explique que cette insertion comprend plusieurs phases. La première a lieu très tôt et concernerait plus particulièrement la période, plus ou moins longue, durant laquelle l'individu décide de s'orienter dans l'enseignement et donc de suivre une formation à cet effet. Ensuite, il s'agirait de « l'insertion objective » qui comprendrait les éléments ayant trait à l'engagement. Celle-ci se rapporte par exemple aux désirs de la personne postulante (branches, taux d'emploi, conditions du poste) et bien entendu au marché du travail au moment des postulations. La dernière, appelée « insertion subjective », consisterait en la période durant laquelle le novice évolue pour se sentir intégré, ou non, dans sa profession d'enseignant et le contexte s'y rapportant. C'est celle-ci qui va tout particulièrement nous intéresser durant notre recherche et l'élaboration de ce travail. D'autant plus que Wentzel (2010, p.107) la qualifie de « moment charnière du parcours professionnel » et que Amendola, Cusinay et Losego (2008, p. 60) reprennent cette idée en utilisant les termes « période cruciale ».

Comme de nombreux auteurs (Weva, 1999; Amendola, Cusinay et Losego, 2008; Wentzel, 2010; Girinshuti, 2014) la définissent en tant que « processus », cela permet de comprendre qu'il s'agit d'une procédure évolutive, d'un « concept dynamique » (Gervais, 1999, p.13) qui ne se limite pas au simple passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Wentzel (2010, p. 106) l'associe à une « période de transition » durant laquelle le novice se construit, évalue ses compétences, se forge une identité d'enseignant, tout en se développant professionnellement. De plus, il rejoint Weva (1999, p. 189) qui indique que ce processus est « formel et planifié »,

lorsqu'il met l'accent sur la complexité de cette évolution se déroulant « dans un temps et un espace structurés socialement » (Wentzel, 2010, p.107). Cela laisse penser qu'une structure d'accompagnement est parfois mise en place « afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement » (Weva, 1999, p. 189).

Afin de terminer cette définition, il nous semble important de mentionner que tout individu est différent et donc que l'insertion de chaque débutant « s'appuie évidemment sur la personnalité de chacun » (Lamaurelle, 2010, p. 53).

2.1.2 Les particularités de cette insertion

A travers nos lectures, nous avons pu relever différents points qui montrent que l'insertion professionnelle des enseignants n'est pas banale et comporte donc certaines particularités qui lui sont propres.

Le premier élément qui a retenu notre attention est le fait que Wentzel (2010) mentionne que les enseignants ayant obtenu un diplôme n'ont pas une place de travail assurée. Or, nous avons constaté que l'effet inverse était tout autant répandu. En effet, ils peuvent se faire engager avant même d'avoir terminé leurs études. Cela est souvent le cas par exemple lorsque les responsables d'établissement engagent des étudiants de la HEP qui se trouvent dans leur dernier semestre d'études. Il y a alors le risque pour ces derniers de se retrouver titulaires d'une classe à temps plein alors qu'ils sont en prolongation de formation à la suite d'un échec à un examen. Cette première particularité reprend bien l'idée de transition entre le monde des études et celui du travail, qui n'est pas aussi distincte qu'elle n'y paraît et qui est étroitement liée aux fluctuations du marché de l'emploi.

Les jeunes enseignants sont donc confrontés à une entrée dans le métier particulière et unique. Effectivement, comme l'a relevé Boutin (1999), il est très peu commun de devoir assumer autant de responsabilités dès son premier jour de travail. Gervais (1999, p. 13) reprend cette idée en indiquant que « les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, ce qui serait inconcevable en chirurgie, en pratique du droit ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'œil vigilant de personnes expérimentées ». Maulini (2009, p. 64) relève certaines conséquences de cette immersion brutale en affirmant que le novice se « jette à l'eau », qu'il

« patauge » et qu'il « rame ». Cela correspond également aux propos de Gervais (1999) et Mukamerera (2011) qui ont qualifié l'insertion professionnelle des enseignants de « choc de la réalité ». D'autres encore ont préféré utiliser le terme de « survie » (Gervais, 1999 ; Bourque et al., 2007 ; Wentzel, 2010). Ce processus d'insertion semble donc avoir un effet pouvant s'apparenter à l'angoisse, à « la désillusion », au « doute pédagogique » à « la frustration et la déstabilisation à bien des égards (...) » (Mukamurera, 2011, p. 27). Toutefois, l'auteure nuance ses propos en précisant que l'entrée dans le métier est également stimulante. Maulini (2009) illustre ce discours en relevant la liberté obtenue par les débutants, tout en maintenant une certaine insécurité, ce qui le conduit à comparer l'insertion professionnelle aux « premières promenades au volant » (p. 65).

En poursuivant nos recherches, nous avons pu identifier que le milieu, ayant une grande influence sur le déroulement de l'insertion professionnelle, est également une particularité à prendre en compte. Bourque et al. (2009) ont effectivement mis en lumière le fait que les différences au niveau de l'insertion professionnelle de certains enseignants étaient liées aux divergences « entre leurs milieux d'exercice respectif » (p. 358). Cela fait inévitablement référence au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Akkari et al. (2007) l'ont adapté à l'insertion professionnelle des enseignants. Ils placent le néotitulaire au centre afin de montrer les interactions entre les différents milieux qui influencent ce processus de près ou de loin. En lien avec ceci, Wentzel (2010, p. 108) propose une analyse intéressante :

« L'interaction entre le sujet et son environnement constitue une position théorique qui nous semble incontournable. Le développement professionnel est fonction, non seulement des activités entreprises par l'individu, mais également par le biais des relations qu'il entretient, des activités menées par les autres participants présents dans le cadre contextuel de la transition »

En s'intéressant plus particulièrement aux critères de ce milieu pouvant faciliter ou non l'insertion, il est apparu que le taux d'engagement et la stabilité du contrat ont la plus grande influence (Akkari et al., 2007 ; Amendola et al., 2008 ; Bourque et al., 2009). Dans le prolongement de cette idée, ces auteurs ont expliqué qu'un contrat à durée indéterminée et un poste de travail à pourcentage élevé favorisent la réussite de l'insertion. Toutefois, d'autres éléments entrent également en ligne de compte. En effet, Maulini (2009, p. 61) ajoute le « lieu de travail, le contexte social, l'âge des élèves, la discipline au programme, les conditions d'encadrement, la formation suivie

en amont » à la liste de critères. Amendola et al. (2008, p. 54) complètent ceci en mentionnant les « relations avec les parents d'élèves » comme étant une des « dimensions du sentiment du succès de l'insertion ».

Ensuite, il semble important de reprendre le fait que l'insertion professionnelle des enseignants soit évolutive et qu'elle ne se résume pas uniquement au passage des études au monde professionnel. En effet, il s'agit d'une phase « mouvante » qui s'étend sur plusieurs années et qui s'effectue « au fil de l'action » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2009, p. 47). A ce propos, Lamaurelle (2010) fait allusion à cinq années généralement nécessaires à cette évolution. Biémar et Donnay (2011) précisent que c'est durant ces premières années que le novice intègre peu à peu son rôle d'enseignant à part entière. De plus, Lamaurelle (2010, p. 69) explique que « c'est une négociation d'abord (le d'abord est chronologique) » entre « l'enseignant et lui-même, comme si l'individu se regardait en enseignant et avait du mal à se voir dans ses habits neufs de professionnel. C'est un rôle qu'il doit s'approprier ». Certains auteurs abordent ceci en parlant de (re)construction professionnelle progressive (Wentzel, 2007 ; Bourque et al., 2009 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2009). Précisons également que l'insertion professionnelle est un processus « délimité dans le temps » (Wentzel, 2008, p. 108) alors que la notion de développement professionnel s'étend sur toute la carrière d'un enseignant.

En poursuivant avec l'idée que chacun est différent, cela va de soi que les besoins manifestés par les néotitulaires le seront également. Parmi ceux-ci, Bourque et al. (2007, p. 17) mentionnent la nécessité de « briser l'isolement », de bénéficier d'un « réseau de soutien pédagogique », de disposer de « banques de matériel pédagogique » et d'être accueilli officiellement dans l'établissement. D'autres souhaits pourraient apparaître dans un but de facilitation de l'insertion professionnelle. Parmi eux, Provencher (2008) relève d'un « besoin de formation, de conseils et d'accompagnement ».

Nous avons désormais posé le cadre au niveau de l'insertion professionnelle des enseignants débutants et nous nous rendons compte de toutes ses particularités et de certains facteurs qui peuvent l'influencer. Il sera donc intéressant d'exposer ce qui est réellement mis en place pour le bon déroulement de ce processus.

2.2 L'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau de quelques régions francophones du monde

Afin d'étudier l'insertion professionnelle des jeunes enseignants dans les détails, il nous semble judicieux de nous intéresser à ce qui peut être mis en place pour la faciliter. Cependant, nous ne voulons pas nous limiter à la Suisse ou même au canton de Fribourg. C'est pourquoi nous allons commencer de manière plus large en nous intéressant à un contexte plutôt international dans un premier temps.

2.2.1 Au Québec

Notre voyage commence donc dans la partie francophone du Canada, le Québec. Si aujourd'hui certaines mesures sont présentes pour faciliter l'insertion professionnelle des néotitulaires, nous avons constaté que cela n'a pas toujours été le cas.

C'est au début des années 90 que « la formation initiale des enseignants prend un virage résolument professionnel » (Gervais, 2007, p. 76). En effet, la formation des enseignants qui consistait en trois années d'université suivies d'une période de probation, s'est transformée en quatre ans d'université durant lesquelles le contact entre les étudiants et les praticiens sur le terrain a considérablement augmenté (Gervais, 2007). Martineau et Vallerand (2008, p. 100) précisent à ce propos que la formation pratique se fait « par le biais de plus de 700 heures de stage en milieu scolaire ». Gervais (2007) ajoute que suite à la disparition de la période de probation, les directeurs d'établissement ont commencé à s'inquiéter et ont décrété qu'il faudrait travailler sur un projet permettant un contrôle de l'entrée en formation.

Dix ans plus tard, ne constatant que quelques « pratiques locales, souvent mises en place à l'initiative de personnes très engagées, mais disposant d'un budget modeste et non renouvelable » (Gervais, 2007, p. 77), le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a conclu qu'aucun programme officiel de soutien à l'insertion n'avait vraiment vu le jour. C'est pourquoi, il a proposé une série de recommandations à l'égard du ministère de l'éducation, des commissions scolaires¹, des directions d'établissement, des équipes-écoles et des nouveaux enseignants en 2002 (Gervais, 2007). Quelques années plus tard, le Carrefour national sur l'insertion

¹ Précisons ici qu'il ne s'agit pas de commissions scolaires telles que nous les avons connues dans notre système avant l'apparition des responsables d'établissement, mais de gouvernements locaux constitués de pédagogues qui permettent de mettre en place la formation continue au service des établissements et des enseignants.

professionnelle (CNIPE) et son site internet ont vu le jour. Gervais (2007) explique que cela a été fait afin de :

Mettre en lien diverses catégories d'acteurs en insertion professionnelle : débutants, enseignants intéressés au rôle de mentor, cadres scolaires et universitaires (formateurs et chercheurs) ; faire connaître des ressources disponibles (formations et encadrements, ressources bibliographiques, matériel, etc.) ; et encourager les initiatives et la mise en œuvre de projets (p. 79).

Par la suite, Gervais (2007) a relevé l'existence de programmes d'insertion impliquant des conseillers pédagogiques. Ceux-ci durent une année et sont facultatifs. Leurs utilisateurs sont « généralement des débutants ayant moins de deux ans d'expérience de l'enseignement, qui en sont à leur premier ou deuxième contrat » (Gervais, 2007, p. 81).

En plus de ceci, la pratique d'un accompagnement individualisé par un enseignant expérimenté sous forme de mentorat est répandue selon Gervais (2007). L'auteur ajoute également que d'autres dispositifs ont été répertoriés mais qu'ils sont moins courants et qu'il s'agit souvent « d'ateliers consacrés à la gestion de classe, la préparation de rencontre avec les parents, la gestion du stress » (2007, p. 83).

En guise de récapitulation, Martineau et Vallerand (2008), expliquent que les mesures de soutien au Québec peuvent aller de :

Programmes de soutien complet et s'étalant sur plusieurs mois ou plusieurs années (mentorat, groupe de discussion entre débutants ou entre débutants et experts, réseaux électroniques d'entraide, formations spécifiques offertes aux enseignants débutants) vers des interventions plus ponctuelles, surtout offertes en début d'année (activités d'accueil des nouveaux enseignants, journées thématiques de la rentrée visant à faire connaître le fonctionnement de l'école, etc.) (p. 103).

Il apparaît donc qu'une grande remise en question a eu lieu au Québec suite à la constatation d'un manque au niveau de l'insertion professionnelle des enseignants. De ces années de réflexion est né un dispositif qui est désormais reconnu comme un soutien valide.

2.2.2 En Belgique

Concernant la Belgique, il semble qu'en Communauté Flamande, le gouvernement ait attribué un certain nombre d'heures aux écoles pour s'occuper de l'insertion professionnelle des débutants. En effet, Delahu (2008, p. 83) affirme que ce quota d'heures est utilisé pour « organiser la formation pratique des futurs enseignants et

assurer l'accompagnement des enseignants débutants ». C'est ainsi qu'un système de mentorat par un enseignant chevronné a pu voir le jour. De plus, les Hautes Ecoles ont mis sur place plusieurs formes de formations au mentorat (Delahu, 2008). Du côté de la Communauté Française de Belgique pour laquelle nous avons plus d'informations, il se trouve que différents éléments ont été mis en place. Il existe effectivement un « contrat pour l'école » (Delahu, 2008, p. 80) prévoyant un système de tutorat et un retour au centre de formation. Pour combler le décalage entre la formation initiale et les besoins des étudiants, la commission de pilotage du système éducatif a trouvé que « l'entrée dans le métier gagnerait à faire l'objet d'un accompagnement spécifique des jeunes enseignants, une sorte de « parrainage » bien défini mais reconnu statutairement » (Delahu, 2008, p. 81). Delahu (2008) mentionne à plusieurs reprises l'existence de formation continue des programmes d'insertion. Pour terminer, ce même auteur signale la présence non négligeable d'outils concrets que les novices peuvent utiliser tels quels. Parmi eux, « Le petit guide du jeune enseignant » publié par la Communauté Française en 2005 ou encore une brochure décrivant « les démarches qui devraient faciliter l'accueil et l'accompagnement des enseignants-débutants » (Delahu, 2008, p. 82). Après avoir interrogé des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique en 2008, Delahu a découvert que « nombreux sont les enseignants interrogés qui ont pu bénéficier d'un soutien pour assurer leur insertion professionnelle » (p.94). Ceci laisse donc penser que les structures mises en place montrent leur efficacité.

2.2.3 En France

Chez nos voisins français, force est de constater que, selon nos lectures, les programmes d'insertion ou d'accompagnement ne sont pas, ou peu développés. Précisons que dans ce pays, de la même manière qu'en Italie, au Portugal et au Royaume-Uni, « la phase d'initiation est considérée comme une période probatoire et soumise à une évaluation de l'employeur qui détermine l'obtention d'un contrat de travail à durée indéterminée » (Baillat et Niclot, 2017, p. 131). Ces auteurs ajoutent que même si « des programmes diversifiés d'accompagnement au sein des établissements scolaires » (2017, p.131) voient le jour, ce n'est pas encore le cas en France.

En réponse aux plaintes des maîtres français à ce propos, l'auteure française Blanchard-Laville (2003, citée dans Akkari et al., 2007, p. 22) aborde plutôt le « malaise psychique des futurs enseignants ». Pour elle, il ne faudrait rien modifier à cause des critiques car elles proviendraient simplement de symptômes liés à une phase dite de « l'adolescence professionnelle » (Blanchard-Laville, 2003, citée dans Akkari et al., 2007, p. 22).

Nous avons toutefois approfondi nos recherches sur ceci afin de voir s'il était possible de nuancer ces propos. En effet, la situation en France n'a pas été figée ces dernières années. La création des IUFM² (Institut universitaire de formation des maîtres) en 1990 avait donné un nouveau souffle à la formation des enseignants. Cependant, dix ans plus tard, Altet (2000) constatait une insuffisance de l'alternance entre la théorie et la pratique. Si l'alternance avait été davantage intégrée, la professionnalisation des jeunes enseignants aurait certainement été facilitée. Il en est de même pour l'articulation entre formation initiale et continue, qui aurait pu être facilitatrice de leur insertion professionnelle. Il apparaît également que des différences entre les régions sont fortement probables.

Malgré le fait que les ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) actuelles soient plus axées sur la pratique, ces constatations nous donnent comme une impression d'inachevé concernant l'insertion professionnelle des néotitulaires français. À ce propos, Akkari et al. (2007, p. 20), parlent même d'une « carence importante ». Il semble essentiel de préciser que des différences sont certainement notables selon les régions du pays, même si de manière générale les conditions ne semblent pas très confortables pour les novices français.

Ces différents points sur le Québec, la Belgique et la France nous permettent de constater que tout le monde n'a pas les mêmes chances en termes de moyens d'insertion dans la profession enseignante et de nous intéresser maintenant de plus près à notre pays.

² Les IUFM ne sont plus d'actualité, la dernière ayant fermé ses portes en 2015. Celles-ci ont été remplacées depuis 2013 par les ESPE.

2.3 L'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau national

La Suisse, également appelée Confédération Helvétique, est constituée de 26 cantons, chacun ayant une certaine indépendance. En effet, la répartition des tâches entre ces derniers et la Confédération est réglée dans la Constitution fédérale. Celle-ci indique jusqu'où les cantons peuvent prendre des décisions seuls les concernant. Par exemple, il est difficile de parler actuellement d'un seul système éducatif suisse tellement les différences entre les cantons sont grandes à ce sujet. Un souhait d'harmonisation a vu le jour récemment avec la création d'« HarmoS », qui a pour but d'uniformiser la scolarité obligatoire en Suisse. Cependant, les cantons gardent encore chacun leur propre système concernant l'éducation primaire, secondaire, professionnelle et académique. L'enseignement supérieur, proposé dans les établissements académiques, est très développé dans les cantons suisses. Les Hautes Ecoles Pédagogiques et les universités sont des organisations indépendantes ou liées entre elles selon la réglementation prévue dans chaque zone cantonale. En 2011, les statistiques du Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (CSRE, 2011) relevaient que les futurs enseignants suisses étaient formés dans 19 établissements répartis dans le pays, proposant un degré d'études supérieures. Leur formation est donc en grande partie régie par le canton dans lequel les études sont effectuées. Il est donc tout à fait compréhensible que l'aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants le soit également.

2.3.1 Les trois modèles de l'insertion professionnelle en Suisse

Bien que la Conférence suisse des recteurs des Hautes Ecoles Pédagogiques (CSHEP, 2007) souhaite standardiser l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants, l'indépendance de chaque canton suisse a permis à trois modèles d'aide à l'insertion professionnelle de voir le jour. Ceux-ci, extraits du CSRE (2011), seront présentés succinctement ci-dessous.

Le premier modèle, présent dans les cantons qui ont leur propre Haute Ecole Pédagogique, prévoit une aide à l'insertion professionnelle conduite par la HEP du canton. Les écoles primaires, dans lesquelles les novices sont engagés, reçoivent également une part de cette responsabilité. Le public-cible bénéficiant de cette aide est représenté par les jeunes enseignants ainsi que les anciens praticiens qui reprennent le métier. La durée de cet appui professionnel est de deux ans, durant

lesquels une partie du suivi est obligatoire et une partie facultative. De plus, des offres de formations complémentaires sont proposées dans les HEP. Pour attester la participation à ce processus d'aide à l'insertion professionnelle, les enseignants reçoivent une confirmation de fin de formation.

Dans le second modèle, ce processus est piloté par l'administration scolaire cantonale avec la collaboration des écoles primaires concernées. Il touche les cantons qui ne possèdent par leur propre HEP contrairement au premier exemple. Cette aide est proposée aux nouveaux enseignants ainsi qu'aux professionnels reprenant leur enseignement après quelques années d'arrêt. Il s'agit d'une formation continue obligatoire sur une année, où quatre demi-journées sont consacrées à des rencontres par groupes de pratique. Les participants reçoivent une attestation cantonale en guise de preuve de suivi.

Le dernier modèle, plus complexe et propre à l'organisation de l'insertion professionnelle dans les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel, est conduit par différents acteurs de l'éducation. En effet, les mesures d'accompagnement sont dispensées par les Services d'enseignement cantonaux, les directions des établissements scolaires et par la formation continue de la HEP-BEJUNE. Il concerne, cette fois-ci, non seulement les enseignants novices et les professionnels qui réintègrent la profession mais également les enseignants qui changent de degrés scolaires. Le choix du suivi ainsi que la durée de cette formation sont laissés au bon vouloir de chacun. L'aide à l'insertion professionnelle est complètement facultative (CDIP, 2015-2016).

2.3.2 Les objectifs de l'insertion professionnelle en Suisse

Deux aspects importants sont relevés au niveau des buts principaux de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants suisses dans le « Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire » publié par la CSHEP en 2007. Premièrement, cette formation continue doit permettre aux novices de :

Consolider les compétences professionnelles acquises au cours de leur formation initiale et développer une manière professionnelle d'agir et de penser. Au cours de leur phase d'introduction, les enseignantes et enseignants sont encouragés à exercer leur activité professionnelle avec compétence et responsabilité (CSHEP, 2007, p. 7).

Puis, il leur est demandé d'accomplir des tâches essentielles dans leur nouvelle classe qui ne sont pas apprises et entraînées durant leurs études à la HEP. L'aide qui leur est apportée est donc, entre autre, basée sur le bon déroulement de ces nouveaux défis ainsi que sur le développement de nouvelles compétences obligatoires pour être un professionnel à part entière.

Le soutien à l'insertion professionnelle proposé selon la volonté des cantons sert également au novice à identifier « l'utilité des savoirs, des compétences et des concepts pédagogiques acquis au cours de la formation initiale » (CSHEP, 2007, p. 7). La réflexion concernant la pratique est aussi travaillée durant cet accompagnement. (CSHEP, 2007).

2.3.3 La situation de l'insertion professionnelle dans les cantons suisses

« Devenir pleinement responsable de l'enseignement dans une classe est souvent perçu par les nouveaux enseignants comme un défi de taille. Une bonne introduction à la profession peut en l'occurrence s'avérer utile » (CDIP, 2015-2016). Beaucoup de cantons l'ont déjà compris et les trois modèles de l'insertion professionnelle présents dans notre pays le prouvent. En effet, selon l'enquête de la CDIP auprès des cantons suisses (2015-2016), seize d'entre eux possèdent déjà un système d'aide à l'insertion professionnelle obligatoire. Néanmoins, les cantons de Berne et d'Argovie considèrent cet accompagnement comme facultatif. Bâle-Campagne, les Grisons, Soleure et Zürich, quant à eux, proposent une partie obligatoire, et une autre selon les besoins des jeunes enseignants. Ils sont libres de l'effectuer ou non. Les résultats de l'enquête nous apprennent aussi que le Tessin ne propose aucune aide à l'insertion professionnelle. Ce canton précise tout de même que les étudiants y sont préparés durant leur formation initiale. Les Jurassiens et les Vaudois n'ont transmis, à ce jour, aucune information quant au déroulement de cette phase au sein de leur canton. Finalement, Appenzell-Rhodes-Intérieures envisage une formation continue concernant l'insertion professionnelle uniquement pour les enseignants des degrés allant de la 3H à la 8H.

2.4 L'insertion professionnelle des enseignants débutants dans le canton de Fribourg

Nous allons maintenant nous intéresser à une région beaucoup plus proche et qui nous concerne particulièrement : le canton de Fribourg. En effet, comme nous

suivons notre formation au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg et que nous avons l'ambition d'enseigner dans ce même canton, il nous semble évident d'effectuer notre recherche dans ce même contexte.

Par rapport aux modèles développés plus tôt dans le paragraphe 2.3.1, celui de notre canton se rapproche du premier qui met un dispositif à disposition des enseignants débutants. La validation de la période probatoire, quant à elle, relève ensuite des autorités.

Le système d'accompagnement qui est actuellement en place dans le canton de Fribourg a été signé et approuvé en 2005 par la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (Gremaud, 2007). Les buts de celui-ci sont clairement expliqués sur le site internet de la HEP de Fribourg (2017) :

Favoriser l'insertion dans le milieu professionnel, accompagner l'enseignant dans la gestion de la complexité du métier, encourager une pratique réflexive, contribuer au développement de l'identité professionnelle, promouvoir la formation continue.

De plus, il est important de préciser qu'en fonction des situations des novices et de leur contexte, il est totalement possible que l'insertion à la profession les accompagne de manière individualisée et adaptée à leurs besoins.

Parmi les différents éléments mis sur pied par le service d'introduction à la profession, nous pouvons trouver le dispositif de groupe d'analyse de pratique (GAP) sur lequel nous allons nous attarder.

Durant leur première année scolaire, les novices ont la chance d'avoir la possibilité de se faire remplacer à cinq reprises pour assister à des séances d'analyses de pratiques conduites par des enseignants praticiens formés à cet effet (Gremaud et Monnard, 2016; Gremaud et Rey, 2011; Gremaud, 2007). Les petits groupes de travail, composés librement et par affinités, se réunissent dans les établissements scolaires de chaque novice à tour de rôle. Gremaud et Monnard (2016) expliquent que ces après-midis débutent toujours par un moment durant lequel le groupe de quatre à cinq enseignants se rend dans la classe de l'hôte du jour afin d'observer sa pratique, de contextualiser sa situation et de connaître les spécificités de cet espace-classe. Suite à cela, c'est dans un espace annexe que la rencontre se poursuit par une auto-évaluation du praticien concerné. Par la suite, « un tour de table permet à chacun de rappeler ce qu'il avait exposé à la dernière séance, le réinvestissement des nouvelles perspectives issues des échanges et

l'évolution de la situation » (Gremaud et Monnard, 2016, p. 212). A partir de ce partage, les enseignants débutants (ED) choisissent une thématique qu'ils aimeraient approfondir. C'est ainsi que différentes interactions naissent entre l'ED « acteur » qui présente sa situation, la met en mots, exprime ses doutes, ses peurs ou ses besoins, et les ED « partenaires » qui entrent dans une démarche de compréhension et tentent de déceler d'éventuels « aspects cachés de la situation » (Gremaud et Monnard, 2016, p. 212). Cette manière de procéder, de par la confrontation de différents points de vue, permet « une prise de recul et une décentration essentielles à une approche compréhensive des situations professionnelles » (Gremaud et Rey, 2011, p. 28).

Les formateurs praticiens (FP), quant à eux, sont responsables du bon déroulement de l'entrevue et donc d'accompagner au mieux les jeunes enseignants présents. C'est une tâche complexe que Charlier et Biémar (2012, p. 17) ont définie ainsi : « accompagner, c'est entrer en relation, négocier un contrat, construire un partenariat, gérer des échanges, fournir des ressources, aider à prendre du recul, etc. ». De plus, les matins suivant chaque analyse de pratique, les FP se rencontrent avec le responsable de l'introduction à la profession pour « échanger et réfléchir sur l'accompagnement conduit le jour précédent » (Gremaud, 2007, p. 105). La pratique d'accompagnement, justement, a été abordée par de nombreux auteurs et il nous semble important de l'éclairer dans ce travail. En effet, celle-ci est très présente dans le domaine de l'éducation, mais pas seulement. Paul (2016) affirme que d'autres secteurs professionnels tels que ceux de la santé ou du travail social sont gagnés par l'accompagnement. Celui-ci se décline sous différentes formes telles que le conseil, le parrainage, le mentorat ou encore le coaching (Paul, 2016; Charlier et Biémar, 2012). Elles ont toutes un même « fond » qui implique un dispositif relationnel, des principes éthiquement corrects, un programme personnalisé, une capacité d'adaptation en fonction de la personne et de son contexte, un questionnement pensé et un cadre institutionnel (Paul, 2016). Ce même auteur ajoute que « la relation d'accompagnement est, d'abord et avant tout, aujourd'hui, une relation professionnelle. Elle est donc médiatisée par un projet qui la justifie » (2016, p. 127). Dans le cas des GAP dans le canton de Fribourg, ce projet justifiant la relation est l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Le maître mot pour le bon déroulement d'une pratique d'accompagnement telle que celle présente dans notre canton est la réflexion. En effet, « l'accompagné ou l'équipe

accompagnée progresse à partir d'une réflexivité sur soi, sur les situations de travail et son positionnement au sein de celle-ci » (Charlier et Biémar, 2012, p. 12). C'est exactement ce qu'il se passe dans les groupes d'analyse de pratique lorsque les novices interagissent à propos de la situation choisie et c'est l'accompagnateur qui doit aider à cette démarche réflexive (Boucenna et Charlier, 2012). Nous constatons également que les GAP ont lieu de manière répartie sur une année scolaire, ce qui fait écho à Boucenna (2012) qui affirmait qu'une démarche d'accompagnement devait s'inscrire sur la durée.

Il est important de mentionner que parallèlement au GAP, d'autres dispositifs favorisant l'insertion à la profession sont mis en place dans le canton de Fribourg. Pour commencer, nous trouvons les modules de formation. Ceux-ci sont créés à partir des besoins et intérêts des enseignants débutants que les formateurs praticiens ont décelés durant les analyses de pratique. Ils sont organisés les mercredis après-midis et les néotitulaires assistent à au moins trois modules (Gremaud, 2007). Ils constituent donc une forme de formation continue à laquelle les enseignants doivent assister. En juillet, avant même que l'année scolaire ait commencé, ils ont également la possibilité de suivre un module mis en place par l'introduction à la profession. Il a pour but de les aider à planifier et à préparer leur rentrée scolaire (Gremaud, 2007).

2.5 Problématique

Grâce à nos nombreuses lectures, nous nous sommes rendu compte du grand nombre de ressources mises à disposition des enseignants débutants et de la prise de conscience des autorités du bienfondé de l'accompagnement concernant l'insertion professionnelle. Dans le canton de Fribourg, les novices ont la chance de bénéficier du dispositif obligatoire des GAP durant leur première année d'enseignement. Celui-ci est un des premiers cantons suisses à avoir instauré un tel programme d'insertion. Il nous semble maintenant intéressant d'aller investiguer sur le terrain afin de découvrir quelles ressources ont pu être exploitées par les jeunes enseignants et lesquelles le sont toujours après quelques années de pratique. En effet, nous nous demandons si celles-ci sont plutôt perçues comme des facilitateurs ou comme des freins à l'insertion professionnelle. Nous avons effectivement constaté que les aides disponibles peuvent être de diverses natures : certaines sont par exemple rattachées à l'établissement alors que d'autres sont indépendantes de celui-

ci, mais elles ont toutes une importance différente. Bien entendu, nous sommes conscientes de la part de subjectivité qu'a notre recherche. Etant donné que nous nous intéressons aux représentations de certains novices, il est clair que celles-ci seront différentes selon les personnes interrogées. Afin d'expliquer ce que nous entendons par « représentations », nous avons choisi la définition proposée par le Larousse, qui nous semble être la plus proche de ce que nous cherchons : « Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet » (2017).

De ces interrogations découle donc notre question de recherche qui est la suivante : « Comment les jeunes enseignants se représentent-ils les ressources et les personnes mises à leur disposition durant leur insertion professionnelle ? Celles-ci sont-elles perçues comme des freins ou des facilitateurs ? ».

Avant nos recherches sur le terrain, nous avons posé une hypothèse concernant notre question de recherche. Nous imaginons que les enseignants n'ont pas tous la même image des ressources mises à leur disposition. En effet, elles pourraient être plus ou moins bien vécues et/ou perçues lors d'une insertion professionnelle. Ceci nous a amené à nous fixer les objectifs suivants pour ce travail :

- Identifier les ressources et personnes réellement sollicitées par les enseignants interrogés
- Identifier les représentations de ces enseignants à propos des ressources et personnes mises à leur disposition
- Déterminer si ces ressources et personnes sont perçues comme des freins ou des facilitateurs en situation d'insertion professionnelle

3 METHODE DE RECHERCHE

Nous allons maintenant présenter la méthode de recherche que nous adoptons dans le cadre de ce Travail de Bachelor et qui est de nature qualitative. Comme le mentionne Poisson (1991, p.12), ce type de recherche permet de « comprendre des phénomènes sociaux ». Le but dans une approche qualitative est de cerner les principaux enjeux de la réalité sociale des individus concernés (Poisson, 1991). Dans notre cas, nous allons donc essayer de comprendre la situation et le ressenti des jeunes enseignants, et non pas de les expliquer comme cela serait le cas dans une méthode quantitative.

3.1 Présentation des sujets

Dans le but de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'interroger quatre enseignantes débutantes qui ont été formées au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg et qui enseignent aujourd'hui dans ce même canton. La première d'entre elle est actuellement dans sa troisième année de pratique et afin d'assurer son anonymat, nous l'appellerons Coralie dans notre travail. Celle-ci enseigne dans une classe de 3-4H à 100% et n'a pas changé de cercle scolaire depuis le début de son insertion. Ensuite, nous avons rencontré la seconde néotitulaire, que nous nommerons Laure, et qui se trouve dans sa deuxième année d'enseignement à 100% en 8H. Elle n'a pas changé de cercle scolaire et a suivi les élèves qu'elle a déjà eus en 7H lors de sa première année. Nous avons également interrogé une troisième enseignante pratiquant à 100% en 4H pour la deuxième année dans la même école. Celle-ci portera le prénom de Caroline. Enfin, la dernière novice contactée est dans sa troisième année d'enseignement et s'appellera Charlotte dans notre recherche. Elle a eu un parcours quelque peu particulier puisqu'elle a enseigné à 100% en 1-2H, en 3H puis en 5H à l'heure actuelle, tout ceci sans pour autant changer de cercle scolaire.

En choisissant de sonder une cohorte de quatre intervenantes, nous nous assurons d'obtenir différents points de vue et plusieurs vécus de l'insertion professionnelle dans l'enseignement. Ajoutons également que dans notre échantillon, les deux cycles sont représentés étant donné que Laure enseigne au cycle II, Caroline et Coralie au cycle I et que Charlotte a d'abord pratiqué au cycle I, puis actuellement au cycle II. Nous avons aussi voulu garder un certain équilibre dans les années d'expérience de nos interviewées. En effet, deux d'entre elles vivent leur deuxième année d'enseignement alors que les deux autres sont dans leur troisième année de pratique. Pour terminer, précisons que chaque personne interrogée enseigne dans le même cercle scolaire depuis ses débuts et que ceux-ci sont tous différents. Ainsi, nous nous assurons une certaine diversité, notamment au niveau des responsables d'établissement et des collègues auxquels nos quatre jeunes enseignantes ont été confrontées. Ces différents éléments nous ont confirmé notre choix de n'interroger que quatre enseignantes. Nous estimons que cela suffira pour notre recherche.

3.2 Instrument de la recherche

Dans la continuité de ce que nous avons développé auparavant à propos de la recherche qualitative et pour mener à bien notre étude, nous avons choisi de faire passer des entretiens semi-dirigés avec des questions ouvertes. De Ketele et Roegiers (1996, p. 20) ont défini ceci comme :

« ...une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs de recueil d'informations »

Après avoir rédigé notre cadre théorique, nous avons créé un protocole d'entretien comportant nos questions et relances. Pour ce faire, les conseils de Kaufmann (2006), nous ont été utiles. Comme il le préconisait, le déroulement de notre entretien a été pensé de manière logique. Nous avons évité de passer d'un sujet à l'autre et avons structuré les interrogations de manière temporelle. En effet, nous avons séparé l'entretien en quatre temps différents afin d'aider les personnes interrogées à structurer leurs souvenirs et donc leurs propos par la même occasion. Les périodes que nous avons distinguées sont les suivantes : l'été qui a précédé la première rentrée scolaire, les premiers jours d'enseignement, la première année d'enseignement, puis la période qui se situe entre la fin de la première année scolaire et le moment de l'entrevue. Le canevas d'entretien se trouve en annexe 10.1 de ce travail et nous a ensuite servi à faire émerger quelques catégories dans les différents temps, en vue de la discussion des résultats.

Cette méthode est totalement adaptée à ce que nous recherchons étant donné qu'elle permet un « contact direct » entre la personne interrogée et le chercheur (Quivy et Van Campenhoud, 2006) et qu'elle est facilement accessible (Kaufmann, 2006). De plus, elle est utile afin de recueillir une grande quantité d'informations très riches. Le fait que nous soyons face à la personne a l'avantage de laisser transparaître les émotions de celle-ci. Grâce à nos relances durant l'entretien, nous avons également la possibilité de nous ajuster au discours de l'interviewé et donc de rebondir sur l'expérience relatée. En effet, Quivy et Van Campenhoud (2006) précisent qu'il est important de pouvoir rediriger l'entretien en fonction des objectifs prévus et de mettre le doigt sur des éléments que l'interviewé n'aborde pas forcément de son plein gré.

3.3 Présentation du contexte des entretiens

Premièrement, nous avons pris contact avec les sujets en les informant que nous faisons notre Travail de Bachelor sur la thématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Nous leur avons ensuite demandé si elles étaient intéressées à contribuer à notre recherche en participant à un entretien semi-directif. Afin de récolter leurs impressions sur le vif, les questions de celui-ci n'ont toutefois pas été présentées au préalable.

Ensuite, nous pouvons dire que tous nos entretiens semi-dirigés ont eu lieu au cours du mois de décembre 2017. Dans les cas de Charlotte, Caroline et Coralie, ils se sont déroulés juste avant les vacances de Noël. En ce qui concerne Laure, l'interview a eu lieu vers la fin de ce même mois, durant la première semaine des vacances scolaires. Nous nous sommes réparti les entretiens et chacune d'entre nous a donc interrogé deux enseignantes. Les entrevues ont toutes été enregistrées à l'aide d'un téléphone portable, d'un ordinateur portable ou d'une tablette afin de garantir le bon fonctionnement de la procédure. Elles ont duré entre 15 et 30 minutes selon les cas. Nous avons rencontré les jeunes enseignantes dans leur salle de classe respective. Enfin, les entretiens se sont déroulés selon le canevas que nous avons préalablement préparé, en insérant ou non les relances prévues selon la nécessité du moment.

4 PRESENTATION DES RESULTATS

Après avoir questionné et enregistré ces quatre enseignantes, nous avons retranscrit les entretiens dans leur intégralité. Afin d'exposer les résultats obtenus et de servir au mieux notre question de recherche dans ce chapitre, nous avons décidé de relever dans un premier temps les ressources et les personnes que les jeunes enseignantes disent avoir mobilisées, et celles qu'elles sollicitent toujours actuellement. Par la suite, nous exposerons les éléments qui ont pu parfois freiner ou limiter le bon déroulement de leur insertion professionnelle. Dans le but de garder une certaine logique par rapport à la structure utilisée dans notre protocole d'entretien et afin d'organiser au mieux les propos recueillis, nous allons présenter les résultats selon les différentes périodes utilisées dans nos questions : l'été qui a précédé la première rentrée scolaire, les premiers jours d'enseignement, la première année scolaire et enfin la période qui se situe de la fin de la première année

d'enseignement jusqu'au moment de l'entretien, en décembre 2017. Pour chaque temps, nous insérerons en fin de sous-chapitre un schéma récapitulatif des différents facilitateurs, freins et manques qui ont pu être mentionnés au travers des quatre entrevues. Ceux-ci se trouvent également dans un format agrandi en annexe 10.3 de notre travail. Afin de faciliter la compréhension de ces schémas, il sera possible de se référer à nos propos à travers une numérotation mettant en lien les différents facilitateurs, freins et manques relevés par les enseignants et les parties de chaque figure.

4.1 L'été qui a précédé la première rentrée scolaire

4.1.1 Les facilitateurs

Les quatre enseignantes interviewées ont tout d'abord relevé que durant le premier été, les collègues et amies (1) qui étaient avec elles à la Haute Ecole Pédagogique et qui débutaient également dans l'enseignement dans le(s) même(s) degrés, ont été d'une grande aide. Ces pairs ont été extrêmement utiles pour créer les planifications, se donner des idées ou s'entraider. Une d'entre elles a également précisé qu'il était important que le travail se fasse de la même manière et que la façon de penser l'enseignement soit identique pour que ce soutien puisse être bénéfique. De plus, elle a précisé qu'il était essentiel qu'une bonne entente entre elles soit déjà présente durant leurs études à la Haute Ecole Pédagogique pour que la collaboration se fasse au mieux.

« (...) avoir ma collègue, aussi une jeune enseignante, qui a fini exactement en même temps que moi avec qui je m'entendais déjà super bien, on a notre classe juste à côté donc on a passé l'été ensemble. On a la même façon de voir les choses et d'enseigner, donc ça c'était chouette » (Laure).

Caroline, Coralie et Charlotte ont, elles, pu compter sur leurs collègues expérimentés des classes parallèles et du/des même(s) degré(s) dans l'établissement (2). En effet, ils leur ont été d'une grande aide pour ce qui était des planifications, de l'organisation et du mode de fonctionnement de l'école. Ces personnes ont aussi apporté beaucoup de ressources matérielles (fiches, exercices) et d'outils pour enseigner. Coralie relève que ses deux collègues des classes parallèles du même degré l'ont aussi très vite intégrée à leur organisation.

« Du coup rapidement j'ai rencontré mes collègues. Elles m'ont dit « voilà pour le bricolage on fait comme ça, pour les maths on fait comme ça ». Elles m'ont

un peu expliqué comment elles fonctionnaient et elles m'ont mise dans l'organisation » (Coralie).

Trois des enseignantes débutantes ont mentionné le soutien apporté par le responsable d'établissement (3). Cette personne-ressource a été présente et importante pour Laure et Caroline lorsqu'elles avaient des questions concernant l'organisation au niveau administratif ou pour des besoins d'explications pour diverses tâches à effectuer concernant la classe. Caroline précise à quel point le RE l'a aidée dans son insertion professionnelle :

« (...) j'estime que j'ai beaucoup de chance d'avoir eu un responsable qui était autant présent et qui a pris autant de temps pour vraiment tout bien m'expliquer. Encore aujourd'hui, c'est agréable, enfin c'est déjà mon voisin de classe alors c'est vrai que dès qu'il y a un souci je pouvais aller chez lui, il était très présent. On pouvait l'appeler sur le portable n'importe quand. Ça je pense que c'était vraiment réconfortant » (Caroline).

Cependant, il faut relever que malgré tout, Charlotte a trouvé que son RE ne lui avait pas tout expliqué non plus et qu'il s'était beaucoup reposé sur ses collègues qui ont dû lui donner plusieurs informations concernant divers éléments organisationnels. Cela explique pourquoi l'emploi du temps du RE porte le numéro 9 dans le schéma de la section suivante dédiée aux freins et aux manques.

Charlotte nous a donc expliqué que sa première personne ressource a été l'enseignante dont elle reprenait la classe. Celle-ci la lui a présentée et lui a fait une description des élèves qu'elle aurait en 2H. De plus, une de ses collègues directes enseignant également dans une classe enfantine de l'établissement, se trouvait être une très bonne amie à qui elle a pu poser des questions, notamment concernant l'aspect informatique. Elle a aussi pu puiser dans son expérience vécue en stage final à la fin de sa formation, étant donné qu'elle l'a réalisé dans les degrés pour lesquels elle a été engagée (4).

Laure a aussi pu compter sur sa cousine et sur son oncle qui travaillaient tous les deux dans l'enseignement et dans le même cercle scolaire qu'elle (5). Ils ont pu lui apporter de l'aide en général, c'est-à-dire au niveau de la préparation de sa classe. Sa cousine lui a aussi transmis une liste de tâches à effectuer durant les vacances. De plus, elle lui a donné la lettre de rentrée qu'elle envoyait à ses élèves.

Deux des enseignantes ont ensuite mentionné leur entourage comme personnes-ressources (5). En effet, les parents, les copines mais aussi les conjoints ont été

sollicités pour la mise en place de la classe ou pour la création des décorations. Caroline précise que pour elle, « *c'est tout l'entourage (...) qui est important* ».

Des ressources matérielles ont aussi aidé nos jeunes enseignantes. Caroline et Charlotte ont apprécié avoir à disposition les balises ainsi que les méthodologies de mathématiques et de français (6). Elles leur ont servi à planifier et à savoir comment et par quoi commencer. De plus, Caroline a mentionné la chance d'avoir à disposition le grenier (7) qui est en quelque sorte le centre de documentation de la Haute Ecole Pédagogique mais à l'échelle du district dans lequel elle travaille. Finalement, elle s'est beaucoup inspirée d'internet (8) qui lui a été d'une grande aide grâce aux blogs tenus par des enseignantes. Elle précise ainsi : « *Il y a des gens qui font des blogs assez incroyables avec vraiment énormément de matériel* ».

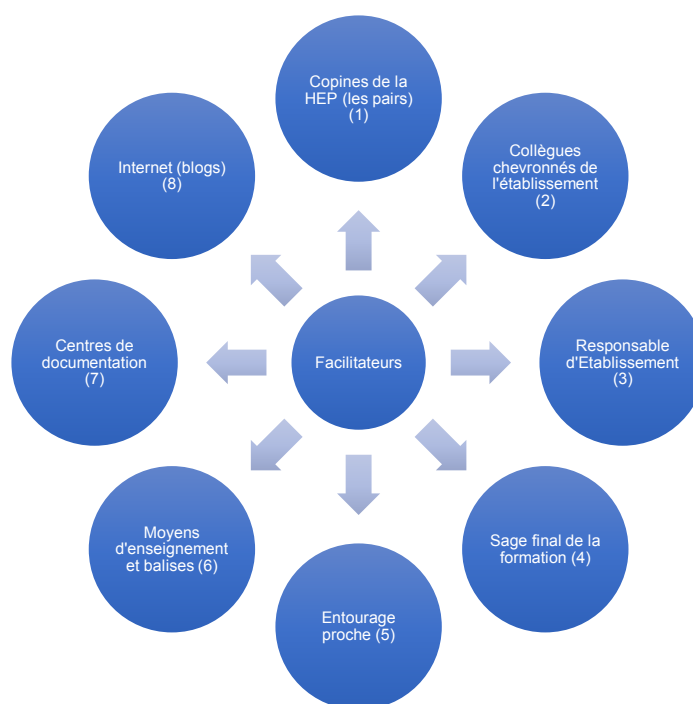


Figure 1. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 1 (annexe 10.3.1)*

4.1.2 Les freins et les manques

Tout d'abord, Laure a relevé n'avoir eu aucune aide des enseignants expérimentés de son cercle scolaire pour les planifications. Elle a qualifié les classeurs reçus par ses collègues d'inexploitables (10). Elle précise ainsi :

« (...) après on pouvait vraiment pas exploiter ce qu'on avait, dans le sens où, par exemple les planifications de français, c'était avec des moyens d'enseignement qu'on avait pas : avec les vieilles fiches de français, le vieux Guion. Enfin les choses que nous, en fait, on n'avait pas reçues. Donc on pouvait vraiment pas exploiter, vraiment pas » (Laure).

Un autre manque s'est fait ressentir par Caroline et Charlotte. En effet, elles ont estimé qu'elles n'avaient pas été assez préparées lors de leurs études à la Haute Ecole Pédagogique pour tout ce qui concernait l'aspect administratif (11). L'utilisation de Primeo ou l'élaboration d'autres tâches administratives ont été très dures pour elles au début. Charlotte a par exemple ressenti un manque à ce niveau-là pour lequel ni le RE, ni sa formation à la HEP ne l'ont aidée. A ce propos, elle remarque : *« c'est vrai que pour ça on n'est pas assez informés et ce genre de choses je trouve qu'ils devraient aussi nous expliquer ».*

Caroline s'est aussi sentie perdue face aux méthodologies lors des planifications. Elle a estimé ne pas être assez prête à les utiliser seule. D'après elle, il y a eu un manque de pratique et d'explications concernant ceci lors de sa formation (12). Elle ne savait pas par où commencer et surtout comment faire. Les balises lui ont donc été d'une grande aide.

« Du coup, je trouvais que j'étais un petit peu perdue par rapport à ça. Et puis pour les maths aussi. En fait j'ai découvert des nouvelles choses. Typiquement des balises, on n'a jamais vu à la HEP qu'elles existent et elles sont juste incroyables. Et en fait c'est des collègues qui m'ont dit : « Ah mais t'as regardé dans la balise ? ». J'étais là, mais quelle balise ? » (Caroline)

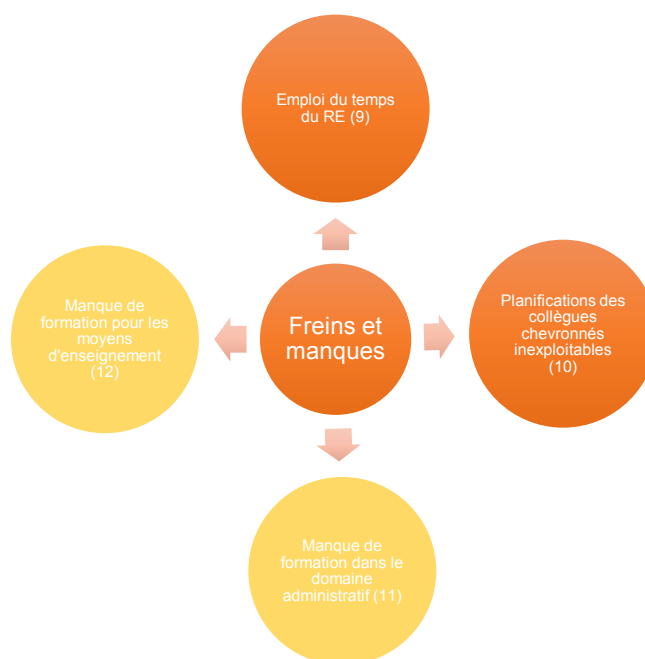


Figure 2. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 1 (annexe 10.3.2)*

4.2 Les premiers jours d'enseignement

4.2.1 Les facilitateurs

Nous avons soulevé à nouveau un résultat ressorti chez trois des néo-titulaires interrogées. La présence des collègues chevronnés (1) a aussi joué un grand rôle lors des premiers jours d'enseignement. Coralie parle de ce soutien et indique qu'elle a pu s'adresser à eux pour savoir à quoi il fallait penser pour ses premiers jours d'enseignement. Elle a aussi beaucoup apprécié le fait de pouvoir laisser sa porte ouverte le moment venu afin d'observer les pratiques des autres enseignantes. De son côté, Charlotte a vécu une rentrée scolaire relativement compliquée car elle a dû gérer une enfant qui refusait de venir à l'école. Cette petite fille n'était pas prête à quitter ses parents et a très mal réagi en arrivant en classe : violence envers l'enseignante, vomissements, crises... A ce moment-là, elle a affirmé avoir eu de la chance d'avoir son amie et collègue de la classe parallèle qui a pu l'aider à prendre en charge les autres élèves et la soutenir pendant qu'elle gérait cette situation. Elle a donc conclu en relevant que ce qui l'a beaucoup soulagée durant les premiers jours,

« *c'est vraiment ce qui est humain* », c'est-à-dire les collègues et plus précisément les « *collègues directs* ».

De son côté, Laure, qui a eu très peu, voire aucune aide de la part de ses collègues expérimentés, a apprécié avoir la liberté de mener sa première rentrée comme elle le souhaitait. En effet, elle nous confie :

« (...) j'ai vraiment vécu ces deux jours. J'ai pas travaillé. Enfin on n'a pas fait des fiches de maths. Alors que si je pense que j'avais eu mes collègues à côté et puis que je les voyais faire des fiches de maths, je me serais dit : Mince, je dois en faire. Alors que là, j'avais aucun modèle et du coup j'ai fait ça comme je pensais. C'était chouette de se dire : de toute façon je fais juste parce que je suis toute seule donc c'est juste ce que je fais » (Laure).

Il y a quelques années, la HEP demandait aux étudiants d'effectuer un stage de rentrée de deux jours avant de débiter leur troisième année de formation. Cela consistait à se rendre dans une classe lors de la rentrée scolaire afin d'expérimenter ces deux jours particuliers en tant qu'enseignant. Ce stage a été bénéfique pour deux de nos novices (2). Laure qui rappelons-le a une cousine plus âgée dans l'enseignement, a effectué celui-ci chez elle. Cela lui a permis de posséder un canevas de base et d'être mise en garde des erreurs que sa cousine avait faites lors de sa première rentrée scolaire (3). Coralie a, elle aussi, beaucoup parlé du stage de rentrée. Elle a pu s'inspirer de cette expérience pour se rendre compte de ce qu'il y avait à faire. Elle a toutefois relevé le fait que comme il s'agissait du seul stage de ce type, elle n'avait vu qu'une seule façon de faire et l'a donc reproduite. Elle pense qu'avec trois stages de rentrée, elle aurait peut-être eu d'avantage d'idées et aurait pu les mélanger.

Enfin, Caroline et Coralie se sont aussi aidées d'internet. Des blogs créés par des enseignants proposaient une liste d'éléments à penser pour bien réussir sa rentrée scolaire (4).

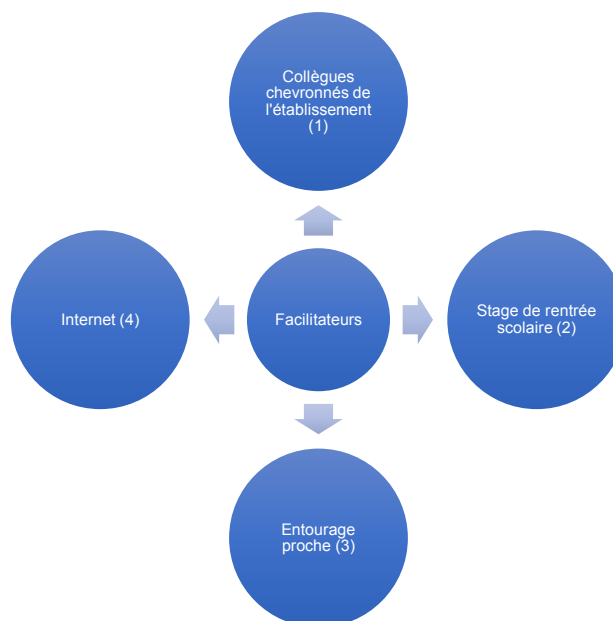


Figure 3. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 2 (annexe 10.3.3)*

4.2.2 Les freins et les manques

Comme déjà mentionné ci-dessus, Coralie a trouvé dommage qu'elle n'ait pu participer qu'à un seul stage de rentrée scolaire. Elle aurait aimé avoir plus d'exemples de pratiques à disposition (5).

Laure signale un manque au niveau de ses connaissances concernant les tâches à faire durant la rentrée scolaire. Elle aurait apprécié posséder une liste avec des éléments pratiques à penser durant cette période (6).

Finalement, Charlotte, qui a vécu une première rentrée scolaire difficile, a expliqué que son responsable d'établissement ne lui avait pas forcément dit quoi faire dans un cas tel que le sien (7). De manière générale, elle essaie toujours de poser d'abord les questions autour d'elle et de s'adresser à lui en dernier recours car elle pense qu'« *il doit déjà avoir beaucoup de plaintes* » étant donné qu'il est responsable de plusieurs cercles scolaires (8).

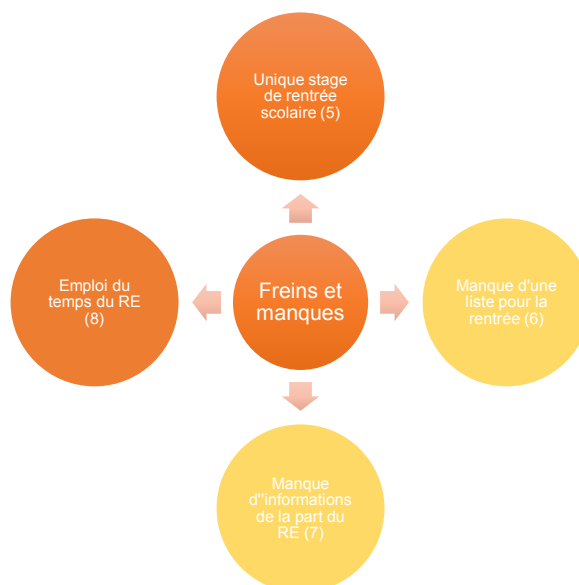


Figure 4. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 2 (annexe 10.3.4)*

4.3 La première année scolaire

4.3.1 Les facilitateurs

Concernant les ressources mobilisées durant la première année d'enseignement, trois d'entre elles ont à nouveau fait allusion à leurs collègues chevronnés de l'établissement (1). Pour Caroline et Charlotte, c'est notamment au niveau du prêt de matériel que cela leur a été utile. Coralie a apprécié leur manière de collaborer et de se répartir le travail. Elle a également expliqué qu'une de ses collègues était dans sa troisième année d'enseignement et que celle-ci « *se rappelait exactement comment elle était il y a deux ans en arrière* ». Elle a donc pu lui dire sur quoi mettre les priorités ou à quoi il fallait penser pour les entretiens avec les parents d'élèves par exemple.

Ensuite, ajoutons que Laure et Coralie ont parlé spontanément des GAP lorsque nous avons abordé la première année d'enseignement (2). Laure a apprécié le fait que ce groupe ait été composé de ses copines proches de la HEP. Cela lui a permis de sortir de sa classe et de prendre des idées des autres. Coralie, de son côté, a vraiment apprécié y participer, notamment grâce au professionnalisme des membres

de son groupe, aux enseignantes qui animaient les après-midis, au partage d'expériences et aux questions d'analyse qui ont été posées. Elle a aussi expliqué que les GAP lui ont permis de sortir de « *la routine de l'établissement* » en parlant avec d'autres personnes que ses collègues habituelles. Nous avons prévu une relance dans le cas où elles n'abordaient pas ce dispositif, et c'est ce que nous avons utilisé pour les deux autres néotitulaires. Elles nous ont confié différents ressentis par rapport à cette expérience. Caroline a trouvé un certain réconfort en voyant que d'autres débutants rencontraient les mêmes problèmes qu'elle. De plus, cela lui a permis de comparer son avancement et de se rassurer quant à son enseignement. Elle précise à ce propos : « (...) *les GAP ça nous aidait énormément par rapport à nous-mêmes, par rapport à comment on se sentait dans la classe, par rapport à nos inquiétudes de bien faire (...)* ». Pour terminer, Charlotte a ressorti beaucoup de positif. En effet, elle affirme que ce dispositif lui a énormément apporté et que cela lui a plu : « *Je trouvais intéressant de voir aussi les autres écoles, de discuter autour d'un thème. C'est vrai que ce qui était intéressant c'est qu'on prenait des thèmes qui nous touchaient vu que c'était des thèmes de la classe* ». Elle a également ajouté que les enseignantes responsables ainsi que les membres du groupe l'ont beaucoup conseillée et écoutée.

Ensuite, deux d'entre elles, Charlotte et Coralie, ont rappelé la présence des moyens d'enseignements officiels (3). La première a plus particulièrement mentionné ceux de maths et de français et a ajouté à ceux-ci les classeurs de sport gris reçus lors de sa formation à la HEP. La seconde a plutôt fait allusion aux balises de maths qui lui ont permis de « *gagner du temps au niveau de la correction ou bien de mieux comprendre* ».

Différentes spécificités sont également apparues pour certaines de nos enseignantes. Laure a par exemple cité la création d'une Dropbox et d'un groupe WhatsApp avec ses copines et collègues de GAP (4). De plus, l'intervention et la présence de son oncle MCDI dans sa classe, a été d'un grand soutien durant cette période (5) : « *C'était vraiment l'occasion d'avoir quelqu'un de confiance où il y a pas besoin de mettre un filtre entre nous. Si j'avais une question un peu bête à lui poser, j'avais pas honte de lui demander, c'était égal* ». De son côté, Coralie s'est dite soulagée d'avoir pu aller chercher du matériel au centre de documentation de la HEP (6) et a également fait allusion au site www.friportail.ch (7). Finalement, Charlotte a

mentionné le plan d'étude romand (PER) comme étant une ressource pour se faire une idée des objectifs à atteindre avec ses élèves (8). Elle a terminé en précisant que les interventions du RE (9) et d'une conseillère pédagogique (10) lorsqu'elle a dû faire face à la petite fille qui ne voulait pas aller à l'école, ont permis de faire en sorte que la situation soit bien gérée.



Figure 5. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 3 (annexe 10.3.5)*

4.3.2 Les freins et les manques

Concernant la création d'une Dropbox et d'un groupe WhatsApp du côté de Laure, celle-ci a nuancé ses propos en admettant que le manque de temps et la charge de travail a empêché le bon déroulement des échanges qu'elles avaient prévu y effectuer (11). Ce manque de temps à certaines périodes de l'année scolaire a également eu une influence sur sa motivation concernant les GAP (12). De plus, n'ayant pas pu bénéficier du soutien de ses collègues expérimentés et étant dans un grand cercle scolaire, cette enseignante a relevé un manque, à l'échelle de son bâtiment, d'un praticien du même cycle qui aurait pu l'aider pour des questions d'organisation (13). Elle relate cette expérience : « *Nous, quand on avait une*

question, on devait soit écrire un mail, soit téléphoner. Enfin ça prenait tout de suite du temps. Et il y a quand même des petites erreurs qu'on a faites sans s'en rendre compte ».

Caroline, quant à elle, déplore aussi le manque d'une personne pour valider la qualité ou non de ce qu'elle proposait à ses élèves (14). De plus, elle nous a expliqué que comme les GAP se prolongeaient parfois jusqu'en début de soirée, cela lui prenait du temps de travail. Elle devait effectivement retourner à l'école aux alentours de 18 heures afin de terminer sa planification pour le lendemain et ce n'était pas l'idéal pour elle.

Coralie a de son côté abordé la question de la méthodologie de maths qui comporte de bonnes activités, mais qui présente toutefois un matériel très restreint pour travailler les nombres, ce qui est pourtant un aspect important en 3-4H (15). De manière générale, elle affirme avoir ressenti un manque d'outil au niveau des ressources matérielles (16).

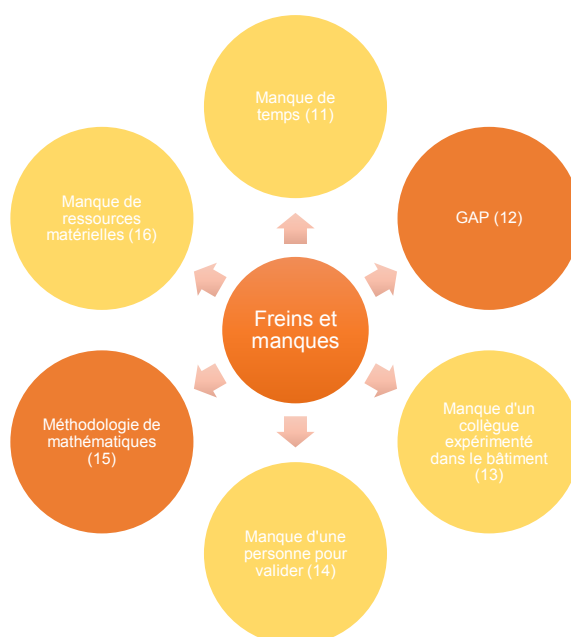


Figure 6. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 3 (annexe 10.3.6)*

4.4 La période entre la fin de la première année scolaire et le moment de l'entretien

4.4.1 Les facilitateurs

Concernant ce dernier temps, Laure n'a rien relevé de particulier étant donné que pour elle, rien n'avait changé. En effet, elle sollicite actuellement toujours les mêmes ressources et personnes.

Chez les trois autres enseignantes débutantes, les collègues chevronnés (1) apparaissent à nouveau comme un soutien important au niveau de l'échange de matériel et de la collaboration. Coralie affirme que cela ne risque pas de changer et Caroline précise toutefois que cet aspect est un peu moins important pour elle désormais. Lorsqu'elle enseignait en 3H, Charlotte a apprécié l'expérience de ses collègues de degré et plus particulièrement celle de l'une d'entre elle concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle avoue n'avoir jamais eu besoin de créer de planifications, étant donné qu'elle les a toujours reçues de ses collègues chevronnées de mêmes degrés. Elle a ensuite relevé, concernant son enseignement actuel en 5H, que ses collègues lui ont aussi donné leurs planifications et que la collaboration avec elles était très utile. En effet, elles effectuent leur journal de classe ensemble, ce qui donne naissance à de nombreux échanges de matériel par mail. De plus, l'expérience de celles-ci lui permet de savoir quoi faire à quel moment de l'année.

La mention des moyens d'enseignement (2) revient chez Coralie et Charlotte. Cette dernière précise qu'en 3H, les moyens didactiques de maths ainsi que leurs balises apparaissent comme des ressources qui ont pu l'aider. En 5H, elle a pu identifier plus de moyens didactiques auxquels elle peut se référer et qui l'aident à savoir où aller.

Coralie se rend compte qu'elle utilise maintenant sa propre expérience et son propre matériel (3) qu'elle considère également comme des ressources qu'elle possède désormais. A ce propos, Caroline, qui a des élèves de 4H pour la seconde fois, se dit être dans la création de ses propres outils (3) tout en s'inspirant à nouveau des blogs trouvés sur internet. Coralie, quant à elle, indique une augmentation dans son utilisation des sites officiels tels que www.friportail.ch (4).

Pour terminer, nous allons à nouveau relever les quelques spécificités propres à chacune. En effet, Caroline relève le fait que c'est toujours son conjoint (5) qui l'aide

à mettre en place sa classe. Pour des problématiques spécifiques auxquelles elle est parfois confrontée, ou pour demander des conseils, le responsable d'établissement reste sa personne de référence (6). De plus, elle possède une copine enseignant en 3-4H avec laquelle elles échangent encore des documents via Dropbox (7). Etant donné que la collaboration entre les participantes au GAP avait vraiment bien fonctionné dans le groupe de Coralie, celle-ci a expliqué que durant leur deuxième année d'enseignement, elles ont continué à se rencontrer selon le même principe lors de certains mercredis après-midi (8). Comme elles se trouvent actuellement dans leur troisième année de pratique et qu'elles en ressentent moins le besoin, elles organisent dorénavant des « *GAP-soupers* » (9). Elle a également expliqué que les rencontres avec ses copines de la HEP permettaient toujours un échange d'expérience et de matériel et que le fait d'avoir un autre regard pouvait aider. Enfin, le cercle scolaire dans lequel Charlotte enseigne, possède un professeur de sport (10) qui est disponible plusieurs fois dans l'année pour collaborer avec les enseignants. Il est également perçu comme une ressource par cette néotitulaire.



Figure 7. *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 4 (annexe 10.3.7)*

4.4.2 Les freins et les manques

Par rapport à cette période, seule Laure avoue avoir manqué d'une personne d'expérience lors des moments de doutes. Elle a donc été obligée de se faire confiance et conclut avec ces propos : « (...) *c'est vrai qu'avoir quelqu'un, de temps en temps, qui vient te dire : non mais c'est super, continue de bosser comme ça parce que c'est juste bien, ça peut parfois aider* ».

5 DISCUSSION DES RESULTATS

Afin d'entrer dans une démarche compréhensive par rapport aux propos recueillis lors de nos entretiens et d'en faire ressortir des constats intéressants, nous allons désormais passer à la phase de discussion des résultats. Pour mener à bien nos interprétations, il nous semble intéressant, à ce stade, de rappeler les objectifs sur lesquels nous nous sommes basées tout au long de notre travail : identifier les ressources et personnes réellement sollicitées par les enseignants interrogés ; identifier les représentations de ces enseignants à propos des ressources et personnes mises à leur disposition ; déterminer si ces ressources et personnes sont perçues comme des freins ou des facilitateurs en situation d'insertion professionnelle. Afin d'en faire une analyse pertinente, nous nous sommes dans un premier temps appropriées les informations obtenues. Pour ce faire, nous avons utilisé les différentes figures élaborées dans le chapitre précédent afin de créer des schémas heuristiques représentant les ressources perçues comme facilitateurs, comme freins et les manques mentionnés par notre échantillon d'enseignantes débutantes. Ceux-ci étant un appui intéressant pour la bonne compréhension des propos qui vont suivre, se trouvent donc en annexe 10.4 et 10.5 de notre travail.

Pour répondre à notre question de recherche, la théorie développée dans la première partie de ce travail sera exploitée et nous permettra de faire des liens avec les résultats obtenus. Il est également possible qu'au fil de nos analyses, un apport théorique supplémentaire soit nécessaire pour éclairer au mieux nos propos. De plus, il nous semble important de mentionner que pour cette étude, nous nous sommes restreintes à quatre entretiens semi-dirigés. C'est pourquoi, il est délicat de généraliser tous les résultats obtenus dans ce chapitre. Il y a différents facteurs qui doivent être pris en compte lors de la lecture de nos interprétations. Par exemple, précisons que les personnes interrogées sont toutes de sexe féminin, que toutes les

quatre sont restées dans le même établissement depuis leurs débuts et que deux d'entre elles font partie de notre entourage proche.

De nos résultats ressortent plusieurs catégories intéressantes qui vont être traitées ci-dessous, chacune individuellement.

5.1 L'importance du milieu

Lors de l'élaboration de nos schémas heuristiques, il est apparu que les divers facilitateurs, freins ou manques pouvaient avoir différentes « origines ». Afin de bien comprendre cette analyse, il nous semble utile de rappeler que les ressources à la disposition des néotitulaires peuvent être perçues comme positives et stimulantes par ceux-ci mais également comme négatives. Dans ce second cas, nous les définissons plutôt comme des freins ou des manques. Précisons que nous entendons par « manques » les ressources relevées par les novices comme étant absentes dans leur propre insertion professionnelle, mais qui auraient pu leur être utiles si elles avaient été présentes. En outre, cela signifierait soit qu'elles n'existent pas, soit qu'elles ne sont pas connues par ces dernières.

Ainsi, nous avons premièrement pu identifier des ressources facilitatrices provenant de la HEP (formation initiale des jeunes enseignantes), des autorités présentes dans le canton, de la vie privée des novices (maison), des pairs, de l'établissement scolaire dans lequel elles ont été engagées et enfin, des enseignantes débutantes elles-mêmes. Ensuite, concernant les ressources considérées comme des freins ou encore les manques relevés, seules quatre de ces provenances sont apparues : la HEP, les autorités, l'établissement scolaire et le novice lui-même. Nous pouvons d'ores et déjà constater que les aspects s'apparentant aux pairs et à l'entourage proche de nos enseignantes sont exclusivement perçus comme des ressources favorisant l'insertion professionnelle puisque ceux-ci ne se retrouvent pas dans le deuxième schéma heuristique. Le fait de créer cette catégorisation nous a permis de nous rendre compte des différents niveaux auxquels peuvent apparaître les ressources. Cela fait particulièrement écho à un aspect déjà mentionné dans notre cadre théorique et qui permet d'apporter un éclairage intéressant sur le phénomène d'insertion professionnelle des jeunes enseignants : l'influence du milieu à travers le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). De la même manière qu'ont fait Akkari et al. en 2007, nous allons l'utiliser afin de comprendre l'origine des

ressources et l'influence qu'elles peuvent avoir sur les jeunes enseignants en situation d'insertion professionnelle.

En maintenant l'idée que le novice, donc l'individu concerné par le processus d'insertion professionnelle est au centre du modèle, nous pouvons penser que le fait qu'il soit lui-même une ressource contribue aux interactions entre les différents milieux. Dans leur environnement immédiat, le microsystème, nos quatre jeunes enseignantes retrouvent la maison constituée de leur entourage proche, les pairs, l'école (autrement dit leur lieu de travail) et la Haute Ecole Pédagogique. A ce niveau-là, nous avons pu observer une différence intéressante entre les facilitateurs et les freins et manques à l'insertion professionnelle. En effet, comme déjà mentionné, la maison et les pairs n'apparaissent pas comme freins et manques mais sont exclusivement perçus comme facilitateurs. Nous pouvons penser que ces éléments relativement proches des individus ont contribué à la bonne insertion professionnelle de notre échantillon. Bronfenbrenner a ensuite mentionné le mésosystème qui englobe les acteurs du niveau précédent. Il s'agit des relations qu'« entretiennent entre elles les diverses composantes du microsystème » (Bee et Boyd, 2011). Dans la nature de certaines ressources, les liens entre ces dernières sont particulièrement visibles. Nous pensons notamment aux GAP qui associent autant la HEP et l'école (lieu de travail) que la HEP et les pairs. Parfois, l'entourage proche a contribué à la mise en place de la classe, ce qui serait un exemple de relation entre la maison et l'école. Nous avons ensuite situé les autorités dans l'exosystème. En effet, l'individu n'y participe pas immédiatement, « mais les décisions qu'on y prend influent directement sur lui » (Bee et Boyd, 2011). Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, nous pouvons penser que les éventuelles modifications du PER pourraient influencer l'insertion professionnelle d'un enseignant débutant. Comme notre cohorte enseigne dans le canton de Fribourg, celui-ci représenterait la culture et donc le macrosystème du modèle de Bronfenbrenner adapté à notre recherche.

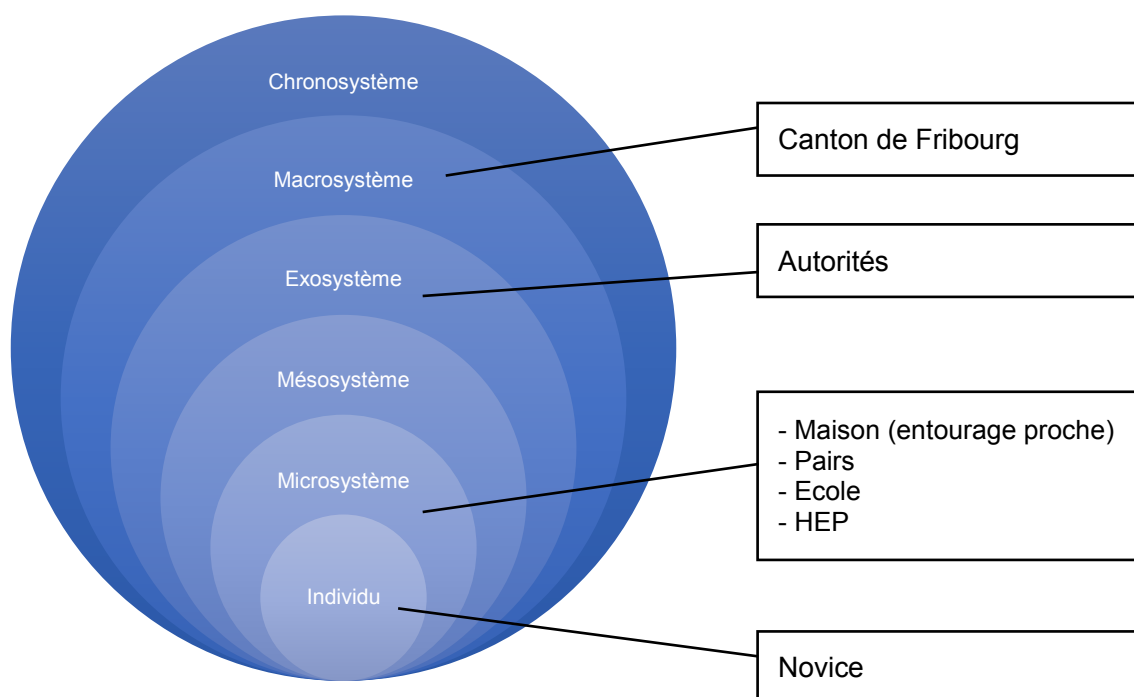


Figure 8. *Modèle écosystémique de Bronfenbrenner adapté à l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes de la recherche.*

Le chronosystème, quant à lui, apparaît d'une certaine façon dans les quatre temps que nous avons définis pour les entretiens. Cette perspective temporelle est donc intégrée en quelque sorte dans nos analyses ci-dessus. Celle-ci aura toutefois une grande importance dans la suite de l'interprétation des résultats puisque nous pourrons, un peu plus loin, analyser l'évolution dans le temps de l'utilisation des ressources par les néotitulaires interrogées.

5.2 La nature des ressources

En poursuivant l'étude de nos résultats, deux éléments sont particulièrement ressortis. Il s'agit des ressources s'apparentant à l'aspect « humain » et à l'aspect « instrumental ». Il nous semble intéressant de nous y attarder afin de comprendre lequel ressort le plus dans les ressources identifiées par le groupe sondé. Premièrement, les facilitateurs sont divisés en six catégories (annexe 10.4) où seulement deux d'entre elles sont composées majoritairement de ressources matérielles qui s'apparentent au novice lui-même et aux autorités. Ce résultat suggère que le côté « humain » est largement dominant quant aux éléments qui favorisent l'insertion professionnelle. Nos résultats montrent également que les manques, quant à eux, se rapportent surtout à l'aspect matériel. En effet, ceux-ci

concernent dans la plupart des cas des ressources qui sont dites inexistantes. En outre, le matériel n'est que rarement associé à une ressource perçue comme un frein. Nous retrouvons ce phénomène uniquement dans le cas de Laure où les planifications des collègues chevronnés étaient jugées inexploitable.

Comme l'aspect « humain » domine particulièrement les ressources facilitatrices, nous développons maintenant plus en profondeur ce résultat. Nous avons remarqué que les relations qu'entretiennent nos jeunes enseignantes avec d'autres personnes sont multiples, ce qui accentue leur importance. Premièrement, nos résultats montrent à plusieurs reprises que la collaboration avec les collègues chevronnés est un élément important lors de l'insertion professionnelle. De nombreux travaux préexistants ressortent également ce soutien. En effet, il n'est pas étonnant que ces personnes-ressources semblent si présentes étant donné qu'ils ont un statut très particulier auprès des jeunes maîtres (Hoff, 2009). Leur rôle est non-négligeable puisqu'il permet d'aider le novice à s'insérer professionnellement. Comme le mentionne Boutin (1999, p. 44) leur importance est si grande qu'« on leur demande souvent de transmettre leur savoir-faire, leur connaissance du métier, de léguer un héritage, en un mot de préparer la relève ».

En analysant de plus près les propos de l'échantillon interrogé, nous avons pu constater qu'un des critères de collaboration avec les collègues chevronnés résidait dans le fait qu'ils enseignent dans le même cycle, ou plus précisément dans un degré similaire. Ainsi, deux des novices ont parlé de collègues pratiquant également en 3-4H dans leur établissement et Charlotte a mentionné successivement ses collègues enfantines, ses collègues de 3H, puis celles de 5H. Précisons également que Laure a justement relevé le fait qu'elle aurait apprécié avoir une personne expérimentée du même degré avec qui collaborer dans son école. En ce sens, toutes les quatre semblent être en accord avec les recherches de Hoff (2009), Tardif et Lessard (1999) stipulant que la collaboration s'effectuant en priorité par les jeunes praticiens se fait avec des enseignants de mêmes degrés lorsque les conditions le permettent.

Les pratiques collaboratives entre professionnels débutants et chevronnés peuvent se fonder sur différents aspects. Tardif et Lessard (1999) ainsi que Rey et Gremaud (2013) s'accordent à dire que la planification en fait partie. En outre, c'est un point sur lequel une enseignante de notre cohorte a grandement insisté. Celle-ci affirme

n'avoir jamais eu besoin de créer de planifications toute seule puisque ses collègues ont toujours partagé ceci avec elle, ce qu'elle a énormément apprécié. Ensuite, les mêmes auteurs ajoutent un second niveau de collaboration qui consiste en un échange et/ou une mise à disposition de matériel. Notre recherche montre que cet aspect est bel et bien présent dans la réalité des enseignantes interrogées. Deux d'entre elles ont d'ailleurs abordé ceci en affirmant que les collègues chevronnés fournissaient volontiers des ressources matérielles et que leur prêt était fréquent. Ces résultats suggèrent donc que la fonction première de cette ressource est positive et que nous pouvons la considérer comme facilitatrice à l'insertion professionnelle. Cependant, dans une perspective temporelle et comme le préconise le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), elle peut également basculer, dans un deuxième temps, et devenir alors un frein. Nous retrouvons par exemple cela dans le cas de Laure qui n'a pas pu exploiter les planifications transmises par ses collègues chevronnés.

Pour terminer, nous aimerions ajouter que de manière générale, cette collaboration semble avoir une immense importance tout au long du processus de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. C'est une pratique pour laquelle les personnes sondées ont relevé énormément de positif. Pour l'une d'entre elle, c'est l'élément le plus apprécié durant la période de son insertion. Charlotte nous a expliqué que la collaboration avec ses collègues résumait bien ses trois premières années pratiques et qu'elle adorait ce moyen de travailler qui lui permettait de gagner du temps. Coralie a affirmé que l'expérience de ses collègues de même degré était ce qui l'avait le plus aidée et que cette collaboration avec eux n'était pas prête de changer. Tous ces propos font écho aux recherches de nombreux auteurs qui ont expliqué que ce travail en équipe était capital puisqu'il favorisait la familiarisation avec la profession complexe qu'est l'enseignement (Biémar et Castin, 2012; Martineau et al., 2008; Rey et Gremaud, 2013).

Dans ce sous-chapitre, nous avons mis l'accent sur la collaboration qui a lieu avec les collègues chevronnés. Mais il ne faut pas pour autant négliger le fait que celle-ci peut également se pratiquer avec les pairs rencontrés lors de la formation (Gesson et al., 2009) ou d'autres connaissances dans le métier. De nos entretiens ressort ce même constat. Certaines des débutantes interviewées ont d'ailleurs mentionné ce type de collaboration en expliquant avoir travaillé avec des camarades et amies

rencontrées à la HEP et ayant été engagées dans les mêmes degrés d'enseignement.

Il est également important de prendre en considération que d'autres ressources de nature « humaine » sont ressorties et que d'après les propos des enseignantes celles-ci restent non-négligeables. Il s'agit du responsable d'établissement, de l'entourage proche, des stages en général, des GAP et d'autres intervenants externes (conseillère pédagogique ou enseignant de sport).

5.3 Les ressources formelles et informelles

En répertoriant toutes les ressources citées lors de nos entretiens semi-dirigés, nous avons pu constater la grande diversité de celles-ci et une distinction supplémentaire à faire entre elles est apparue. Il s'agit de comprendre si celles-ci sont plutôt d'ordre formel ou informel. Par « formel », nous faisons allusion à des ressources ayant un caractère tendancielllement officiel et/ou qui seraient en quelque sorte réglementées. A l'inverse, celles que nous qualifierons d'« informelles » semblent être plus libres dans leur utilisation et sollicitées au bon vouloir du novice puisqu'elles sont propres à chacun. Nous nous sommes focalisées, dans un premier temps, sur les ressources dites facilitatrices afin d'observer quel côté en ressortait le plus. Ainsi, nous avons d'abord relevé celles qui sont considérées comme formelles : les stages effectués lors de la formation initiale, les GAP, le centre de documentation, la conseillère pédagogique, les moyens d'enseignement, les balises relatives à ceux-ci, internet (friportail, mobilesport), le Plan d'Etude Romand et la présence d'un enseignant de sport quelques fois dans l'année scolaire. Ensuite, nous avons recherché celles qui se rapportaient plutôt à l'informel : les pairs rencontrés à la HEP, les groupes WhatsApp et Dropbox créés avec ceux-ci, les GAP privés, les GAP-soupers, l'entourage proche, la propre expérience ainsi que le propre matériel des novices, les blogs d'enseignants sur internet et les collègues chevronnés.

En nous intéressant de plus près aux propos relatés par les enseignantes interrogées et en conservant ces résultats en tête, des petites nuances ont pu se dessiner, notamment au niveau des échanges avec les collègues expérimentés et avec le Responsable d'Etablissement. Nous n'avons d'ailleurs pas classé ce dernier dans une catégorie précise. Il est vrai que le côté informel semble être extrêmement privilégié quant à la collaboration avec les collègues chevronnés. Tardif et Lessard

(1999, p.423) parlent « d'une sorte de mentorat informel » en abordant le soutien reçu par une personne d'expérience et Gremaud et Rey (2010, p.14), de leur côté, précisent que la relation créée afin de « privilégier l'informel » ne doit pas être d'ordre hiérarchique mais plutôt horizontale et réciproque. A ce propos, les jeunes enseignantes de notre recherche semblent agir en accord avec ces auteurs. En effet, plusieurs d'entre elles affirment que dès qu'elles avaient des questions, elles n'hésitaient pas à solliciter ces personnes d'expérience, que ce soit en les appelant, en leur écrivant un message ou encore en se rendant directement dans leurs salles de classe. Il est intéressant de constater que dans le cas de Caroline, ce sont ses collègues qui lui ont appris l'existence des balises relatives aux moyens d'enseignement officiels. Nous observons donc que parfois, une ressource utilisée de manière informelle (demande d'aide aux collègues chevronnés) peut amener à la mobilisation d'une ressource formelle (les balises). De plus, Charlotte nous a expliqué qu'avec ses collègues actuelles de même degré, elles avaient l'habitude de se rencontrer de manière hebdomadaire afin de créer un journal de classe commun pour la semaine et de se répartir ensuite les tâches à effectuer pour mener à bien les leçons planifiées. A travers cet exemple significatif, il semblerait qu'une certaine tendance à « formaliser l'informel » pourraient prendre place de temps à autre puisque leur démarche est très systématique et réglementée à l'échelle de leur groupe de travail.

Les rapports avec les Responsables d'Etablissement, quant à eux, sont plus difficiles à catégoriser puisque les enseignantes débutantes sondées n'ont pas forcément les mêmes habitudes à ce niveau-là. Rappelons que toutes quatre travaillent dans des établissements différents et qu'elles ont par conséquent des supérieurs hiérarchiques différents, ce qui pourrait expliquer certaines divergences de pratiques et d'expériences. Pour commencer, il apparaît que la relation entre Caroline et son RE semble plutôt informelle. Celui-ci se trouve être l'enseignant de la classe d'à côté, ce qui facilite les échanges étant donné que dès qu'elle en ressent le besoin, elle peut aller s'adresser à lui. Elle ajoute même qu'il est relativement présent et qu'elle peut très facilement le joindre par téléphone. De son côté, Charlotte se trouve dans une position instable quant à la formalité de ses échanges avec le RE de son école. En effet, il semblerait que celle-ci ne s'adresse à lui qu'en cas de dernier recours. Elle explique qu'elle mobilise toujours ses collègues dans un premier temps lorsqu'elle a

des questions et qu'elle évite de trop solliciter son responsable, à moins qu'on ne lui conseille de se rendre chez lui. Cet exemple pourrait donner l'impression de provoquer une certaine retenue entre cette enseignante et son responsable, ce qui est contraire à l'horizontalité nécessaire pour pouvoir identifier une ressource comme informelle. Le dernier aspect relevé à ce propos nous a été apporté par Laure. Celle-ci a relevé un côté très formel du rôle du RE quant à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants de son établissement. Elle a effectivement fait allusion à la visite de classe lorsque le responsable vient voir l'enseignant en action et contrôler ses classeurs de planification. La novice en question a apprécié avoir un retour et une validation professionnelle quant à son travail.

En observant les schémas heuristiques effectués (annexe 10.4) à l'aide des résultats recueillis dans les entretiens réalisés, nous avons pu constater que toutes les ressources facilitatrices se rapportant aux autorités et à la formation initiale (HEP) étaient de nature formelle. Ceci fait écho au caractère plus officiel que nous avons voulu donner à cet adjectif pour la rédaction de ce sous-chapitre. Au contraire, nous avons relevé quelques catégories dans lesquelles les facilitateurs ne concernaient que l'aspect informel : la maison avec l'entourage proche du débutant, le novice lui-même et le groupe de pairs. Au final, seules les ressources issues de l'établissement scolaire semblent osciller entre le formel et l'informel. Concernant l'informalité des outils apportés par les pairs, il est intéressant de constater que la cohorte interrogée semble s'accorder avec certains auteurs. Guibert et Lazuech (2011) insistent sur le fait que ces échanges avec les pairs, aussi informels soient-ils, sont essentiels à l'insertion professionnelle des enseignants. Delahu (2008) ajoute que le partage d'expérience qui en découle donne naissance à un soutien efficace sur la durée. Nous retrouvons ceci lorsqu'une des enseignantes nous explique que les discussions qu'elle a encore aujourd'hui avec ses copines de la HEP finissent toujours par se rapprocher du sujet de l'école. Même si cela peut paraître anodin, le regard d'une autre personne dans le métier peut toujours représenter une certaine aide. Enfin, nous aimerions relever qu'une seconde novice a mis l'accent sur cet aspect en avouant à quel point elle a apprécié passer l'été précédant sa première rentrée scolaire avec une collègue jeune enseignante engagée en même temps et au même endroit qu'elle.

Malgré le fait que nous ayons basé nos observations majoritairement sur les ressources perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle, nous avons toutefois une constatation à souligner quant aux manques relevés par les néotitulaires sondées. Il semblerait apparemment que ceux-ci se rapportent en grande partie à des aspects formels. Les jeunes enseignantes auraient le désir de recevoir plus de ressources de manière officielle, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la part des autorités. Ce résultat est assez logique si l'on considère que les outils informels sont dépendants du débutant et que les ressources formelles sont indépendantes de sa volonté. Par conséquent, il serait difficile d'invoquer un manque concernant quelque chose qui dépend plus ou moins de soi-même.

5.4 Les groupes d'analyse de pratique (GAP)

Ce dispositif mis en place dans le canton de Fribourg et décrit dans notre partie théorique est nettement ressorti lors des entretiens avec les quatre jeunes enseignantes. En analysant nos données, nous nous sommes rendu compte que les GAP faisaient partie à la fois des facilitateurs, mais également des freins. Il nous semble donc tout d'abord pertinent de lier les propos de nos novices à ceux des auteurs ayant traité ce sujet.

A travers nos lectures, nous avons identifié les buts premiers de ce dispositif qui peuvent être résumés comme suit : accompagnement durant l'insertion professionnel, encouragement à la réflexivité et aide à la bonne maîtrise du métier (HEP de Fribourg, 2017). Pour rappel, les rencontres, au nombre de cinq durant la première année d'enseignement, se font sur le lieu de travail de chaque novice (Gremaud et Monnard, 2016 ; Gremaud et Rey, 2011 ; Gremaud, 2007). Les groupes sont formés selon les affinités des individus, qui ont le droit, rappelons-le, d'être déchargés de leur classe pour participer aux GAP durant les après-midi prévus. De nos entretiens ressortent ces différents éléments. Laure nous explique qu'elle a choisi de vivre ce dispositif avec des copines de la HEP. Caroline ajoute qu'elle a apprécié que ses camarades enseignent dans les mêmes degrés qu'elle et finalement, Coralie relève qu'elle a participé aux GAP avec des filles de son ancienne classe. Selon Gremaud et Rey (2011), durant ces séances d'analyses, les participants décrivent une situation, un problème, un doute concernant leur

enseignement qui sera ensuite discuté et réfléchi au sein du groupe. Grâce à ces échanges, les jeunes enseignants ont la possibilité de connaître d'autres avis et de prendre du recul sur leurs situations problématiques. Dans ce sens, les GAP peuvent être considérés comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle. Du côté de nos novices, toutes s'accordent à dire que les groupes d'analyse de pratique leur ont effectivement permis de sortir de leur classe et de réfléchir sur leur enseignement. Elles ont trouvé cela très positif et nous ont confié être ressorties plus d'une fois apaisées de ces rencontres qui leur offraient la possibilité de comparer leur situation aux autres débutants qui vivent les mêmes incertitudes qu'elles. De plus, Coralie spécifie que ces partages d'expériences étaient réceptionnés sans jugement de la part des pairs et que cela l'a beaucoup aidée. Les formateurs praticiens (FP), qui d'après Lamaurelle (2010) doivent aider les jeunes à prendre confiance en eux et à surpasser leur sentiment d'incompétence, ont également été très appréciés par les quatre jeunes enseignantes. Caroline les qualifie même de bons formateurs et Coralie ajoute qu'ils étaient très professionnels. Cette dernière mentionne aussi que ce dispositif l'a beaucoup aidée étant donné qu'il se déroulait avec des intervenants de la HEP et des personnes externes à son établissement scolaire. En effet, elle a pu traiter une problématique touchant directement les relations entre ses collègues proches. Elle avoue avoir partagé beaucoup d'expériences qu'elle n'a, encore aujourd'hui, dites à personne d'autre. Dans ce sens, ce dispositif mis en place par le canton de Fribourg peut être qualifié de ressource facilitatrice pour nos quatre jeunes enseignantes.

Cependant, il est également apparu qu'il pouvait parfois devenir un frein. En effet, la motivation ressentie au fil de l'année a fluctué. Durant les mois de janvier-février, le travail plus conséquent provoqué par les évaluations, les bulletins scolaires à remplir et à rendre, et par l'augmentation des tâches à effectuer pour la classe, a diminué l'investissement des participantes aux GAP. Elles soutiennent qu'elles n'arrivaient plus à voir le positif de cet accompagnement à cause du manque de temps et de la charge de travail. De plus, Laure précise qu'il fallait une organisation implacable pour réussir à préparer ses journaux de classe à l'avance pour le lendemain des GAP. Ces différents éléments suggèrent donc que malgré le bienfondé de ce dispositif, il peut être parfois perçu comme un frein dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants, surtout lorsque la participation à celui-ci s'additionne à une

multitude d'autres tâches que les novices doivent effectuer durant des périodes de l'année dites plus chargées.

En outre, il nous paraît nécessaire de préciser qu'une de nos interviewée a tellement apprécié ce dispositif qu'elle et les pairs concernés ont maintenu les rencontres lors de quelques mercredis après-midi durant leur deuxième année d'enseignement. Elle continue actuellement à les voir pour des GAP-soupers organisés par leurs soins. Nous pouvons donc penser que malgré la demande exigeante en temps relevée par notre cohorte d'enseignantes, ce dispositif peut demeurer utile même après quelques années de pratique.

5.5 L'évolution de l'utilisation des ressources au fil de l'insertion professionnelle

Nous avons également pensé à distinguer les ressources présentes dans les différents temps à l'aide de couleurs lors de l'élaboration de nos schémas heuristiques (annexes 10.4 et 10.5). Cela nous semblait pertinent étant donné que nous avons aussi organisé les entretiens de cette manière. De plus, nous nous sommes demandé s'il était possible qu'avec l'acquisition d'expérience professionnelle, les enseignants ne sollicitent plus autant de personnes ou de matériel qu'à leurs débuts. Enfin, nous supposons qu'il est aussi tout à fait probable que les ressources perçues comme des freins ne soient plus autant nombreuses en fonction de l'évolution dans le temps et que les enseignants ressentent peut-être moins de manques au fil de leur insertion professionnelle. L'analyse de l'évolution des besoins durant ce processus va nous permettre de répondre à nos hypothèses.

Pour rappel, quatre temps étaient présents pour organiser le bon déroulement de nos entretiens : l'été qui a précédé la première rentrée scolaire (temps 1), les premiers jours d'enseignement (temps 2), la première année scolaire (temps 3) et enfin la période qui se situe de la fin de la première année d'enseignement jusqu'au moment de l'entretien, en décembre 2017 (temps 4).

Nous trouvons intéressant de relever tout d'abord que nos résultats montrent que deux ressources facilitatrices apparaissent dans les quatre temps. La première se rapporte à l'établissement : il s'agit des collègues chevronnés. Akkari et al. (2011) avaient déjà mentionné le rôle important qu'avaient ces personnes expérimentées durant les premières années d'enseignement du novice. En ce sens, les propos de

notre cohorte d'enseignantes sont en accord avec les recherches préexistantes. De plus, d'après nos analyses, nous pensons que les collègues de l'établissement et du même degré demeurent une ressource facilitatrice à l'insertion professionnelle qui reste nécessaire, en tous cas, durant les trois premières années de pratique. Caroline nuance tout de même ces propos en relevant que dès sa deuxième année d'enseignement, elle ne les sollicite plus qu'une fois toutes les deux semaines. Cela laisse à croire qu'avec le temps, le soutien des collègues reste bénéfique mais à une échelle peut-être moins importante que lors de la première année de pratique.

Du côté de la vie privée des néotitulaires, la deuxième ressource facilitatrice revenue durant les quatre temps est l'entourage proche. Dans la plupart des cas, cette aide est apportée pour la mise en place de la classe durant l'été qui a précédé la première rentrée scolaire ou lors des changements de thèmes durant les autres temps. De plus, certaines de nos novices ont eu la chance d'avoir des amis ou des membres de leur famille faisant partie du métier. Elles nous ont confirmé le soutien donné par cet entourage concernant leur nouvelle profession. Laure exprime sa satisfaction d'avoir eu son oncle qui l'a beaucoup aidée à prendre des décisions au niveau de son enseignement. Elle relève l'occasion d'avoir eu quelqu'un de confiance avec lequel elle a pu parler librement de ses doutes, sans jugement. Rien ne nous permet de déceler une évolution dans la nécessité du soutien de l'entourage proche durant les trois premières années d'enseignement. Cependant, comme cette ressource facilitatrice revient durant les quatre temps, nos résultats suggèrent qu'elle demeure tout de même importante pour une bonne insertion professionnelle. Précisons toutefois que cette aide perçue positivement dans le processus de l'insertion est informelle et que celle-ci n'est pas nécessairement présente dans l'écosystème de tous les sujets de notre étude ! Elle apparaît néanmoins à tous les temps, ce qui lui donne une certaine importance, mais elle ne concerne que deux praticiennes dans le cas de notre recherche.

Ensuite, nous avons observé une évolution intéressante concernant les ressources facilitatrices durant les différents temps. Il s'est avéré que nos hypothèses quant à la diminution de leur nombre au fil du temps ne se sont pas confirmées. Au contraire, les outils utilisés par les jeunes enseignantes ont augmenté durant leur insertion professionnelle. Au début, ils étaient au nombre de huit alors que seuls quatre étaient sollicités durant les quelques jours de rentrée scolaire. Une augmentation a

ensuite eu lieu durant la première année d'enseignement pour se retrouver actuellement au nombre de douze ressources différentes. Afin de comprendre ces résultats, nous avons voulu identifier l'origine de ces facilitateurs pour chaque temps. Il est ressorti que la HEP ainsi que l'école étaient les catégories les plus représentées au temps 1. Cela paraît pertinent étant donné que le novice vient de terminer sa formation et se retrouve directement dans un établissement scolaire. Il semblerait donc utiliser les ressources apportées par la HEP et par son nouveau lieu de travail. Comme le temps 2 ne représente que quelques jours, nous pensons qu'il est normal que moins de ressources aient été mobilisées à ce moment-là et qu'aucune origine particulière ne se distingue des autres. Concernant la première année d'enseignement, cette fois-ci, les ressources provenant des autorités sont clairement dominantes. De plus, elles y sont nettement plus abondantes qu'au temps précédent. En effet, comme le néotitulaire débute ses pratiques d'enseignant, il nécessite sûrement de nouvelles aides, ce qui expliquerait la diversification de celles-ci. Ce constat suggère également que le fait d'être plongé dans la pratique permet à l'enseignant de s'ouvrir peu à peu à ce qui est à sa disposition. Finalement, au temps 4, l'école est toujours présente, mais il est intéressant de relever que la catégorie du novice prend une certaine importance. La propre expérience des enseignantes ainsi que le matériel créé par leur soin apportent effectivement une nouvelle dimension de ressources facilitatrices.

En ce qui concerne les freins, nous pouvons observer un tout autre résultat. Nous avons supposé que ceux-ci diminuaient avec le temps. Les enseignantes ont, en effet, à chaque fois mentionné deux freins pour les temps 1, 2 et 3. Pour rappel, il pouvait s'agir de l'emploi du temps du RE, des planifications inexploitable des collègues chevronnés ou des méthodologies de mathématiques. Cependant, lors du dernier temps, aucune n'a mentionné de frein. Cela rejoint donc nos hypothèses. Nous pouvons, dès lors, suggérer qu'avec l'expérience, les jeunes enseignantes arrivent à éviter les obstacles ou les désagréments qui peuvent survenir dans le métier pour finalement ne plus ressentir de frein durant leur insertion professionnelle.

Ajoutons enfin que les manques évoluent eux aussi durant les différents temps. Tout d'abord, nous pouvons relever que durant l'été qui a précédé la première rentrée scolaire et lors de celle-ci, les néotitulaires ont surtout évoqué des manques au niveau du matériel. Chaque temps comportait, en effet, deux manques. Ensuite,

durant la première année d'enseignement, ceux-ci sont plus conséquents et concernent principalement des personnes. Nos résultats démontrent qu'ils sont au nombre de quatre et qu'ils peuvent être de natures différentes : manque d'un collègue expérimenté ou encore manque d'une personne pour valider. Finalement, les enseignantes n'en ont relevé plus qu'un durant le dernier temps. A nouveau, nous pouvons penser qu'au fur et à mesure de l'évolution de leur insertion, les novices prennent de plus en plus confiance en eux. Cela nous permet d'imaginer qu'ils ressentent par conséquent de moins en moins le besoin de combler d'éventuels manques.

En ce sens, nos résultats s'accorderaient avec les propos de Wentzel (2008, p. 32) qui expliquait déjà dans ses recherches que l'insertion professionnelle des enseignants ne pouvait « être linéaire ». Il existe donc des fluctuations au niveau de l'évolution des ressources dans le temps. Nos analyses montrent clairement que les ressources facilitatrices augmentent avec le temps alors que les freins et les manques ont tendance à diminuer. Une hypothèse que nous pourrions émettre pour tenter d'expliquer ces résultats serait le fait qu'au fil des mois, les jeunes maîtres savent mieux de quoi ils ont besoin et où trouver les ressources nécessaires pour les aider. De ce fait, ils auraient tendance à s'entourer des bons outils et des bonnes personnes, au détriment des freins et des manques qui pouvaient apparaître au tout début de leur pratique. Nous pensons également qu'il est intéressant de relever qu'une de nos enseignantes est consciente de l'évolution de ces ressources. En effet, à plusieurs reprises, Coralie utilisait les termes « de plus en plus », « maintenant » et « toujours autant ». Cela nous démontre bien, encore une fois, que les ressources peuvent varier : parfois elles restent identiques, d'autres fois elles évoluent avec le temps.

6 CONCLUSION

Notre travail consistait à déterminer si les ressources et personnes à la disposition des jeunes enseignants en insertion professionnelle étaient plutôt perçues comme des facilitateurs ou comme des freins. Pour ce faire, nous nous sommes fixé différents objectifs : distinguer les ressources et personnes réellement sollicitées par les enseignants interrogés, identifier les représentations de ces enseignants à propos des ressources et personnes mises à leur disposition et enfin, déterminer si ces ressources et personnes sont perçues comme des freins ou des facilitateurs. Les rencontres effectuées avec quatre praticiennes débutantes nous ont permis de relever des propos intéressants et de répondre à notre question de recherche. Grâce à cette étude, nous avons pu effectuer différents constats, à l'échelle de l'échantillon interrogé.

Premièrement, nous avons identifié que les ressources et les personnes, qu'elles soient perçues comme des freins ou des facilitateurs, provenaient de différents milieux. En effet, les ressources facilitatrices sont plus nombreuses et proviennent de la HEP, des autorités, de l'entourage proche du novice, des pairs, de l'établissement scolaire mais aussi des néotitulaires elles-mêmes. Les freins et les manques, quant à eux, ne semblent venir ni de l'entourage proche, ni du groupe de pairs des novices. Il est ensuite apparu que les facilitateurs identifiés concernaient majoritairement des ressources apportées par différentes personnes et que le côté « humain » était, par conséquent, dominant pour le bon déroulement de l'insertion professionnelle. De plus, nous avons constaté que les facilitateurs identifiés pouvaient être considérés comme « formels » ou « informels » et que cela se trouvait être étroitement lié avec leur catégorie d'origine. Ainsi, les ressources liées aux autorités auraient tendance à être formelles, contrairement à celles apportées par le groupe de pairs ou l'entourage proche qui correspondraient plutôt à de l'informel. Nous avons également relevé de nombreux bienfaits liés au dispositif des GAP, faisant de lui un facilitateur non-négligeable quant à l'insertion professionnelle d'enseignants débutants. Toutefois, nous avons pu apercevoir certaines nuances à ce propos en constatant qu'à certains moments de l'année scolaire, cet outil pouvait être perçu comme un frein au niveau du temps d'investissement qu'il demande. Enfin, nous avons observé que le nombre de ressources facilitatrices avaient tendance à augmenter au cours des premières

années de pratique, contrairement aux freins et manques, qui eux, diminuent considérablement.

Après avoir réalisé cette recherche, nous disposons de plusieurs pistes qui nous seront certainement utiles pour notre future et imminente insertion professionnelle. A ce propos, nous pouvons par exemple relever l'importance que peut avoir la collaboration avec des collègues chevronnés, ce qui va inévitablement nous pousser à favoriser cette pratique lors de notre prise de fonction dans un établissement scolaire. De plus, il est vrai que le fait d'avoir interrogé quatre jeunes femmes pour qui l'insertion professionnelle s'est globalement bien déroulée est très rassurant. Nous sommes donc relativement confiantes et nous nous sentons désormais prêtes à affronter prochainement ce fameux « choc de la réalité » !

Concernant les manques qui ont pu être relevés par les novices sondées, nous nous posons encore quelques questions qui pourraient être, d'ailleurs, des pistes pour des recherches ultérieures. En effet, il est apparu que certains manques mentionnés résultaient en fait de l'ignorance des jeunes praticiennes à leurs propos. Nous pensons notamment à une liste qu'elles auraient aimé avoir pour la rentrée scolaire et qui existe bel et bien. Ainsi, nous pourrions nous demander d'où pourraient venir ces « lacunes » et comment les limiter le plus possible.

Arrivées au terme de ce travail qui s'intéressait aux débuts dans l'enseignement, nous trouvons que des compétences telles que la collaboration et l'entraide ont été indispensables au bon déroulement de celui-ci. Notre entente a été très positive tout au long de la recherche. Il y a certes eu des moments plus difficiles, notamment lors de la rédaction du cadre théorique puisqu'il n'était pas facile de définir les concepts à aborder et de le faire tout en gardant un fil rouge. Toutefois, notre intérêt pour la recherche ne nous a jamais fait défaut et nous pensons sincèrement que le fait de l'effectuer à deux a apporté un plus et nous a permis d'avoir un soutien mutuel tout au long du processus.

7 DECLARATION SUR L'HONNEUR

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Lieu, date : Fribourg, le 9 avril 2018

Signature : L. Menoud

Signature : Colliard

8 BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A., & Bourque, J., & Broyon, M., & Gremaud, J., & Gremion, F., & Herr, S. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-33.

Akkari, A., & Bourque, J., & Gremion, F., & Heer, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 35-73.

Akkari, A., & Gremion, F., & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkoki (Drs), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 39-62). Bienne : HEP Bejune.

Altet, M. (2000). Entretien avec Daniel Bancel : La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 35(1), 133-143.

Baillat, G., Niclot, D. (2017). Former les enseignants en Europe : une approche comparative. *Administration & Education*, 2, 129-135.

Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Montréal : ERPI - Le Renouveau Pédagogique Editions.

Biémar, S., & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier, & S. Biémar (Drs), *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 35-55). Bruxelles : De Boeck.

Biémar, S., & Donnay, J. (2011). Cheminements identitaires d'enseignants entrant dans le métier : la place de la relation pédagogique. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkoki (Drs), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 125-145). Bienne : HEP Bejune.

Boucenna, S., & Charlier, É. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. Dans E. Charlier & S. Biémar (Dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 125-138). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier & S. Biémar (Dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 77-90). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-33.

Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 355-376.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 44-56). Bruxelles : De Boeck.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Aarau : CSRE.

Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2016). *Enquêtes auprès des cantons : Introduction à la profession*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques. (2007). *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire*. Berne : CSHEP.

De Ketele, J., & Rogiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 77-98.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie Pédagogique*, 111, 12-17.

Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 75-88.

Gesson, B., & Léonard, F., & Sembel, N., & Teruel, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Troczek-Capelle (Dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Clermont-Ferrand : Pu Blaise Pascal.

Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* Canevas de thèse. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Gremaud, J. (2007). Introduction à la profession : concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 103-107.

Gremaud, J., & Monnard, I. (2016). Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 209-220.

Gremaud, J., & Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg : Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Rapport de recherche. HEP Fribourg, Service de la recherche.

Gremaud, J., & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkoki (Dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 89-107). Bienne : HEP Bejune.

Gremaud, J., & Rey, J. (2011). Socialisation et professionnalisation : des processus interdépendants. *Educateur*, 6, 27-28.

Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants [GRSIE] (2008, avril). Hier étudiants, aujourd'hui enseignants: recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin.

Guibert, P., & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkoki (Dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 109-122). Bienne : HEP Bejune.

Haute Ecole pédagogique Fribourg (HEP FR). (2017). Formation continue. *Introduction à la profession*. Récupéré le 1 décembre 2017, de <https://www.hepfr.ch/formationcontinue/introduction-%C3%A0-la-profession>.

Hoff, C. (2009). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Troczek-

Capelle (Drs), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 149-167).
Clermont-Ferrand : Pu Blaise Pascal.

Kaufmann, J.-C. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*.
Paris : Armand Colin.

Lamaurelle, J. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*.
Paris : Hachette.

Larousse. (2017). Dictionnaire de français. *Représentation*. Récupéré le 11
décembre 2017, de
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/representation/68483>.

Martineau, S., & Portelance, L., & Presseau, A. (2008). Les représentations des
finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du
milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. In L. Portelance, S.
Martineau, C. Gervais, & J. Mukamurera (Drs), *L'insertion dans le milieu scolaire,
une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 125-139).
Québec : Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en
place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants: le cas du
Québec... *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du
Tessin*, 8, 99-117.

Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la
profession. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Troczek-Capelle (Drs), *Les parcours de
formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Pu Blaise
Pascal.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle :
portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F.

Coen, & N. Changkoki (Dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-35). Bienne : HEP Bejune.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Provencher, A. (2008). Le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte de relation avec un mentor. In L. Portelance, S. Martineau, C. Gervais, & J. Mukamurera (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 247-263). Québec : Presses de l'Université Laval.

Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Education & Formation*, 299, 67-77.

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

Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question : de l'autrui significatif en formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 91-101.

Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 29-44.

Wentzel, B. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 105-116). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 188-204). Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation / développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Troczek-Capelle (Dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Pu Blaise Pascal.

9 TABLE DES ILLUSTRATIONS

Images de la page de titre :

Graduation – girl escola & formatura. (2018). Récupéré le 14 mars 2018, de <https://www.pinterest.fr/pin/349451252329547202/>

Silhouette graduation male. (2018). Récupéré le 14 mars 2018, de <https://www.ebay.ie/itm/Die-Cut-Silhouette-GRADUATION-MALE-x-8-for-Cardmaking-Scrapbooking-Crafts-/300957299472>

Chevreaux de dessin animé. (2018). Récupéré le 14 mars 2018, de <https://fr.depositphotos.com/85790254/stock-illustration-little-cartoon-kids-in-the.html>

Figures :

Figure 1, p. 22 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 1 (annexe 10.3.1)*

Figure 2, p. 24 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 1 (annexe 10.3.2)*

Figure 3, p. 26 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 2 (annexe 10.3.3)*

Figure 4, p. 27 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 2 (annexe 10.3.4)*

Figure 5, p. 29 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 3 (annexe 10.3.5)*

Figure 6, p. 30 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des freins (en orange) à l'insertion professionnelle et des manques relevés (en jaune) durant le temps 3 (annexe 10.3.6)*

Figure 7, p. 32 : *Récapitulatif des ressources et des personnes perçues comme des facilitateurs à l'insertion professionnelle durant le temps 4 (annexe 10.3.7)*

Figure 8, p. 36 : *Modèle écosystémique de Bronfenbrenner adapté à l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes de la recherche.*

10 ANNEXES

10.1 Protocole de l'entretien semi-directif

Question de recherche

Comment les jeunes enseignants se représentent-ils les ressources et les personnes mises à leur disposition durant leur insertion professionnelle ? Celles-ci sont-elles perçues comme des freins ou des facilitateurs ?

Objectifs de recherche

- Identifier les ressources et personnes réellement sollicitées par les enseignants interrogés
- Identifier les représentations de ces enseignants à propos des ressources et personnes mises à leur disposition
- Déterminer si ces ressources et personnes sont des freins ou des facilitateurs

Introduction présentant la recherche : Dans le cadre de notre Travail de Bachelor réalisé à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, nous effectuons une recherche portant sur les débuts dans l'enseignement. Cet entretien durera environ 30 minutes. Celui-ci sera enregistré, mais l'entretien sera anonymisé lors de sa retranscription. De plus, il y a la possibilité de l'interrompre à tout moment. Bien entendu, cet entretien est confidentiel et aucun propos ne sera divulgué en dehors du cadre de ce TB.

- Remerciement
- Annoncer que l'entretien sera organisé selon différentes périodes

Thème	Questions d'entretien	Relances, questions facilitatrices
1) Parcours professionnel réalisé	<p>Quelle a été ta trajectoire professionnelle depuis l'obtention de ton diplôme ?</p> <p>En quelques mots, comment pourrais-tu définir ton insertion professionnelle ?</p>	<p>Pourcentage, degrés d'enseignement, nombre d'établissements, années d'expérience, type d'emploi actuel...</p> <p>L'as-tu vécu comme un « choc de la réalité » ? Pourquoi ?</p>
2) Ressources durant l'été qui a précédé la première rentrée scolaire	<p>Quelles ont été les ressources et personnes que tu as eues à disposition durant l'été qui a précédé ta première rentrée scolaire ?</p> <p>As-tu ressenti un manque d'outil durant cette période ?</p> <p>Qu'est-ce que tu as le plus apprécié avoir durant cette période ?</p>	<p>Lesquelles as-tu utilisées et pourquoi ? Y a-t-il des ressources que tu n'as pas utilisées et pourquoi ? Sur qui as-tu pu compter ?</p> <p>Si la personne ne parle que de ressources matérielles -> demander s'il y a eu des personnes ressources (et inversement)</p>
3) Ressources durant les premiers jours d'enseignement	<p>Quelles ont été les ressources que tu as eues à disposition durant tes premiers jours d'enseignement ?</p> <p>As-tu ressenti un manque d'outil durant cette période ?</p> <p>Qu'est-ce que tu as le plus apprécié avoir durant cette période ?</p>	<p>Lesquelles as-tu utilisées et pourquoi ? Y a-t-il des ressources que tu n'as pas utilisées et pourquoi ? Sur qui as-tu pu compter ?</p> <p>Si la personne ne parle que de ressources matérielles -> demander s'il y a eu des personnes ressources (et inversement)</p>

<p>4) Ressources durant la première année scolaire</p>	<p>Quelles ont été les ressources que tu as eues à disposition durant la première année scolaire ?</p> <p>Comment as-tu vécu le dispositif obligatoire du groupe d'analyse de pratique (GAP) ?</p> <p>As-tu ressenti un manque d'outil durant cette période ?</p> <p>Qu'est-ce que tu as le plus apprécié avoir durant cette période ?</p>	<p>Lesquelles as-tu utilisées et pourquoi ? Y a-t-il des ressources que tu n'as pas utilisées et pourquoi ? Sur qui as-tu pu compter ?</p> <p>Si la personne ne parle que de ressources matérielles -> demander s'il y a eu des personnes ressources (et inversement)</p> <p>Était-ce utile ? nécessaire ? contraignant ?</p>
<p>5) Ressources entre la fin de la première année scolaire et aujourd'hui</p>	<p>Quelles ont été les ressources que tu as eues à disposition de la fin de ta première année scolaire à aujourd'hui ?</p> <p>En tant que jeune enseignante, comment te sens-tu par rapport à ton insertion professionnelle ?</p>	<p>Lesquelles as-tu utilisées et pourquoi ? Y a-t-il des ressources que tu n'as pas utilisées et pourquoi ? Sur qui as-tu pu compter ?</p> <p>Si la personne ne parle que de ressources matérielles -> demander s'il y a eu des personnes ressources (et inversement)</p> <p>Qu'est-ce qui te provoque ce sentiment ?</p>
<p>6) Conclusion</p>	<p>Pour terminer, quel est le souvenir le plus marquant que tu gardes de ton insertion professionnelle ?</p>	<p>Un souvenir profitable, ou au contraire un mauvais souvenir...</p>

10.2 Tableau de synthèse des entretiens

	Facilitateurs				Freins			
Temps	Laure	Caroline	Coralie	Charlotte	Laure	Caroline	Coralie	Charlotte
Eté qui a précédé la 1^{ère} rentrée scolaire	<p>Les parents et l'entourage proche pour ce qui a été de la mise en place dans la classe.</p> <p>Cousine dans l'enseignement (aide en général, organisation → liste de choses à faire pendant les vacances, lettre de rentrée)</p> <p>Oncle dans l'enseignement</p> <p>Collègue qui sortait aussi de la HEP</p> <p>RE pour tout ce qui était de l'organisation</p>	<p>Collègues expérimentés de mêmes degrés (pour les ressources matérielles aussi → planifications, fiches, activités)</p> <p>Copine avec une classe de même degré qui sortait aussi de la HEP</p> <p>RE (explications, questions)</p> <p>Copines hors contexte de l'enseignement pour aider à la mise en place de la classe (décorations)</p> <p>Conjoint (mise en place des pupitres, meubles) → entourage important</p> <p>Le grenier</p>	<p>Collègues des classes parallèles (organisation, mode de fonctionnement, outils)</p> <p>Copines de la HEP (planifications)</p>	<p>Collègue qui avait la classe avant</p> <p>Copines de la HEP</p> <p>Bonne amie dans l'établissement</p> <p>Stage final</p> <p>Collègues du même degré (planifications)</p> <p>Méthodologies de maths et français</p> <p>Présence du RE</p>	<p>Aucune aide pour les planifications (classeurs des collègues inexploitable)</p>	<p>Le manque de formation en ce qui concerne le côté administratif (Primeo, etc.)</p> <p>Un manque d'utilisation des méthodologies à la HEP (ne pas savoir par où commencer, comment faire au mieux)</p>	-	<p>Préparation de la HEP (administratif)</p> <p>Emploi du temps du RE</p>

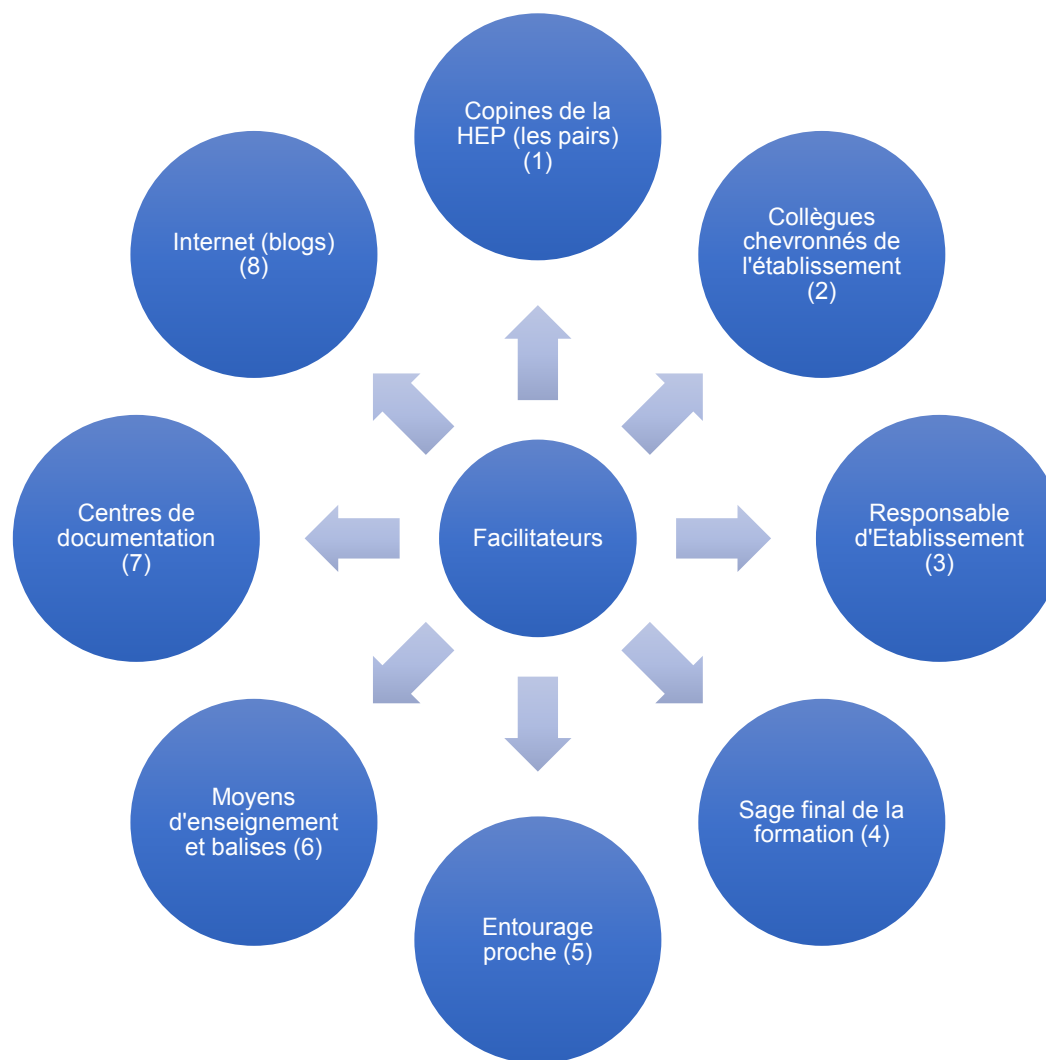
		(ressemble au CFDP mais à l'échelle du district) Le CFDP Internet (blogs avec ressources matérielles) Les balises de mathématiques						
Les premiers jours d'enseignement	Cousine dans l'enseignement car stage de rentrée effectué chez elle (canevas comme base + attention erreurs qu'elle avait faites pour ne pas les reproduire) Liberté de faire à sa manière, pas d'autres collègues pour voir ce qu'ils ont fait → pas de culpabilité	Collègues de l'établissement Internet Entourage	Stage de rentrée (expérience) Liste de choses à penser sur un blog Collègues (observation)	Collègue d'à côté (bonne amie) Tout ce qui est humain Collègues directes	Il manquait une « liste » avec les choses pratiques à penser pour la rentrée	-	Unique stage de rentrée	RE (informations données, emploi du temps)
La première année d'enseignement	Le GAP (groupes de copines, permet de sortir de sa classe, de prendre des idées des autres) Dropbox avec ses copines	Les collègues (du point de vue du travail, matériel à disposition) Le GAP (réconfortant de voir les mêmes problèmes, comparer l'avancement,	Collègues (collaboration, répartition du travail) Collègue en 3ème année d'enseignement GAP (professionnalisme du groupe,	Moyens didactiques de maths et français Classeurs de sport Collègues (prêt de matériel)	Le manque de temps et la charge de travail qui empêchent les échanges avec les copines et la motivation pour le GAP	Le manque d'une personne qui dit si ce qui est fait est bien ou pas Les GAP qui demandent beaucoup de temps	Établissement (routine) Méthodologie de maths	-

	<p>Groupe Whatsapp avec ses copines</p> <p>Collègue qui sortait aussi de la HEP</p> <p>Oncle qui était MCDI dans sa classe (quelqu'un de confiance où il n'y a pas besoin de mettre un filtre, question bête, exercices en maths importants ? → expérience)</p>	<p>par rapport à sa personne)</p>	<p>enseignantes responsables, partage d'expérience)</p> <p>Centre de documentation</p> <p>Friportail</p> <p>Balises de maths</p>	<p>GAP (thèmes abordés, enseignantes responsables, membres du groupe)</p> <p>PER</p> <p>Intervention du RE</p> <p>Intervention d'une conseillère pédagogique</p>	<p>Le manque d'un collègue expérimenté du même degré dans le même bâtiment pour des questions d'organisation</p>			
<p>De la fin de la première année d'enseignement à aujourd'hui</p>	<p>Toujours les mêmes ressources ou personnes</p>	<p>Conjoint</p> <p>Collègues (mais un peu moins)</p> <p>RE (problématiques pour réagir correctement, demander conseil)</p> <p>Copine avec une classe de même degré qui sortait aussi de la HEP (partages de documents, mais moins besoin de se voir)</p>	<p>Sites officiels (friportail)</p> <p>"GAP" sur des mercredis après-midi la 2ème année</p> <p>"GAP-soupers"</p> <p>Collègues (collaboration)</p> <p>Propre expérience</p> <p>Propre matériel</p> <p>Moyens d'enseignement</p> <p>Copines de la HEP (regard)</p>	<p>Collègues (expérience, planifications, collaboration, échanges par mail, matériel)</p> <p>Moyens didactiques de maths</p> <p>Balises de maths</p> <p>Professeur de sport</p>	<p>Le manque d'une personne d'expérience qui valide ce qui est fait, bien ? pas bien ? → obligée de se faire confiance ! → moments de doutes, sentiment d'être seule</p>	-	-	-

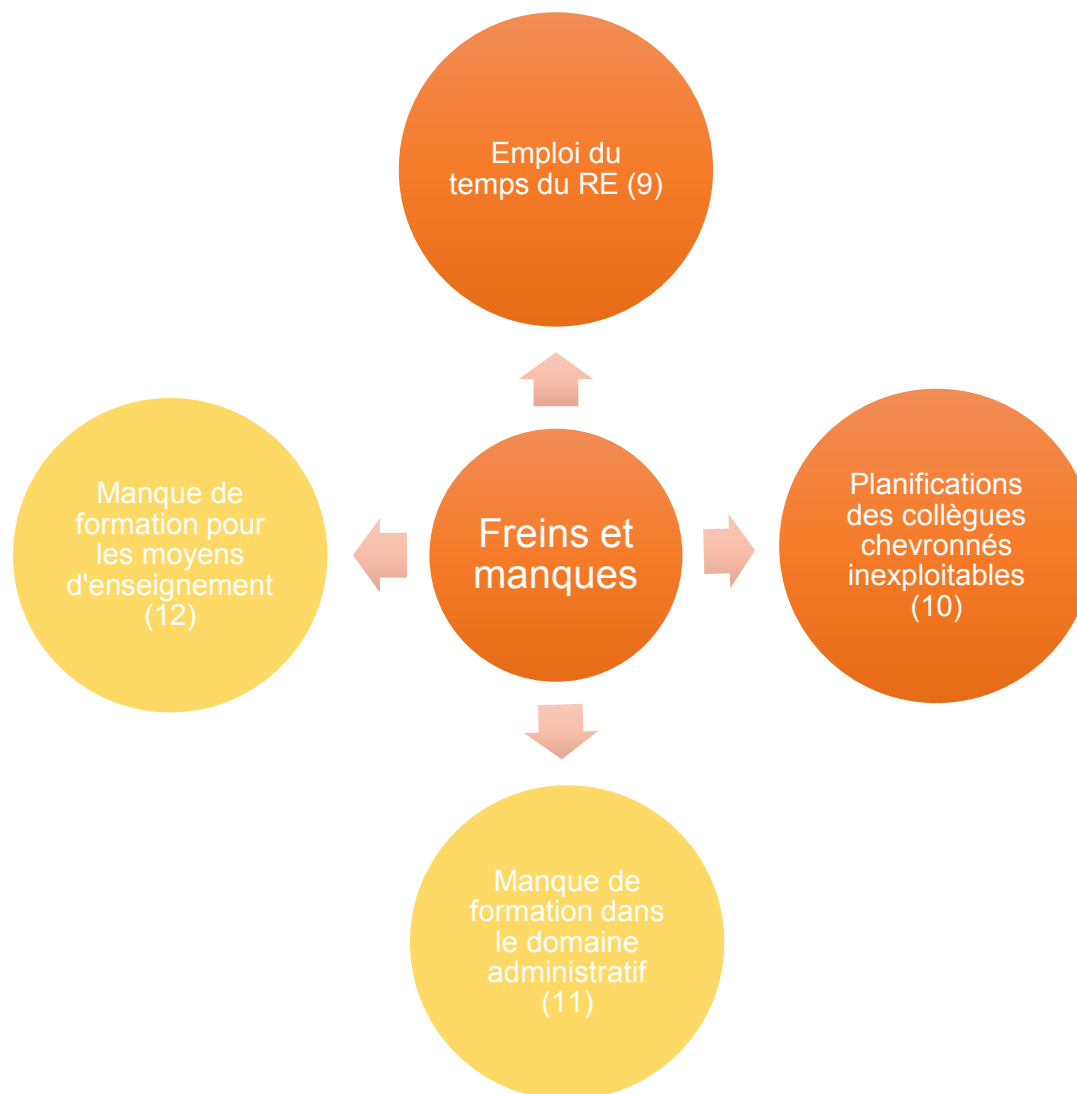
		Création de son propre matériel						
		Internet (toujours autant)						
De manière générale	-	Stages peuvent déjà aider à se rendre compte de quelques éléments (pas toujours possible de tout faire comme la HEP nous dit, heures de travail conséquentes)	Collègues (aide) Présence d'une autre nouvelle enseignante	Collègues (collaboration, gentillesse, matériel, présence, aide, écoute) Sœur et amis de longue date dans le bâtiment	-	Double degrés → lourd à l'insertion, beaucoup de travail	Préparation de la HEP (relations parents)	Stages différents de la réalité de terrain

10.3 Figures récapitulatives de la présentation des résultats

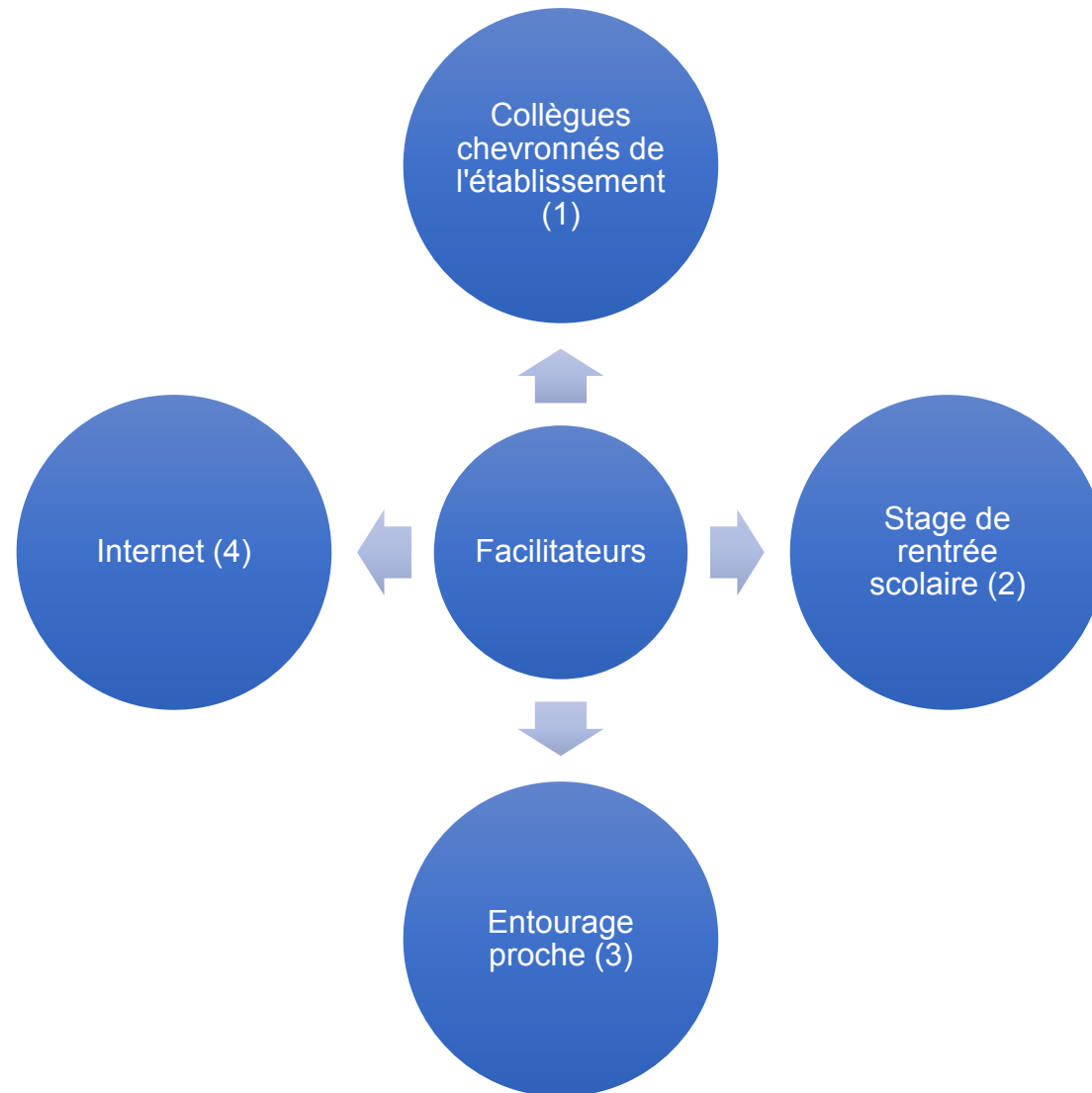
10.3.1 Figure 1



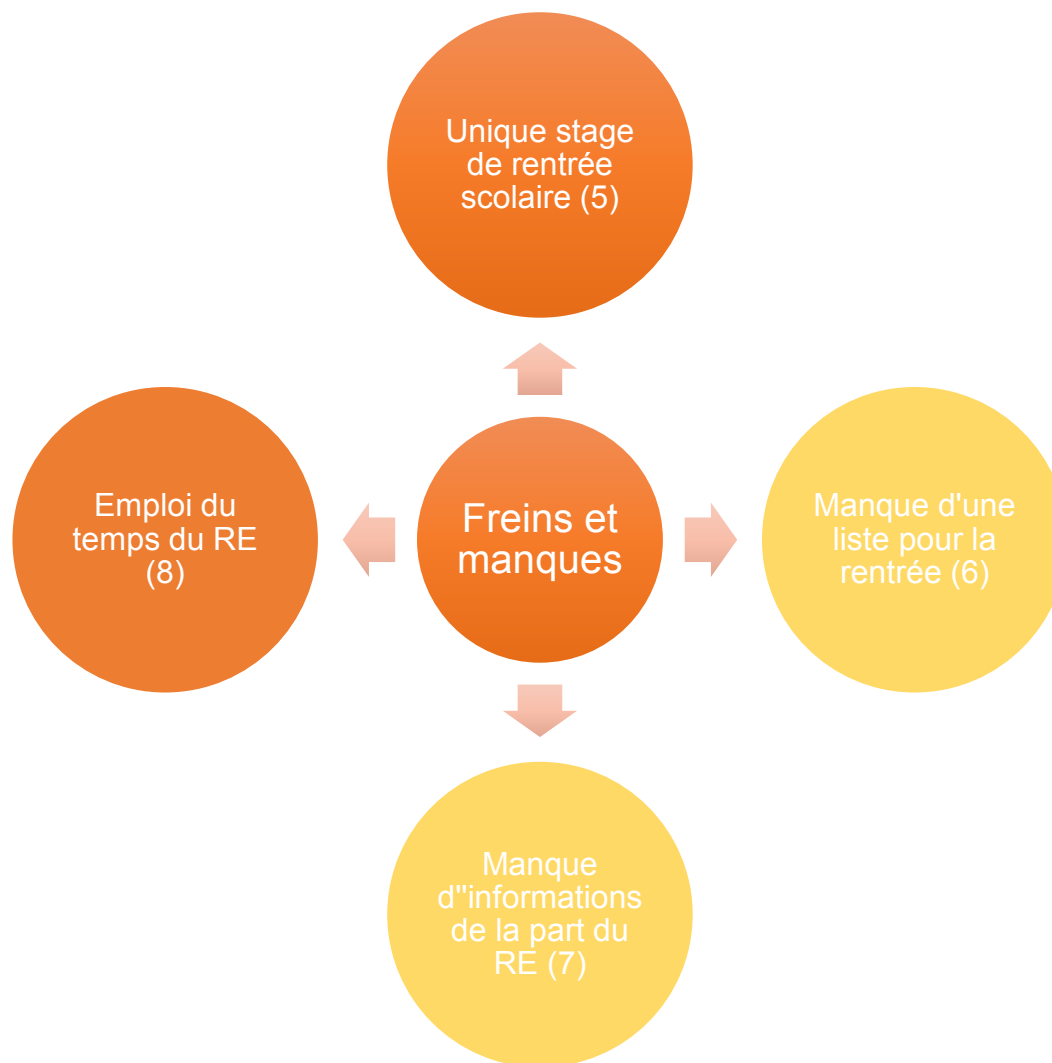
10.3.2 Figure 2



10.3.3 Figure 3



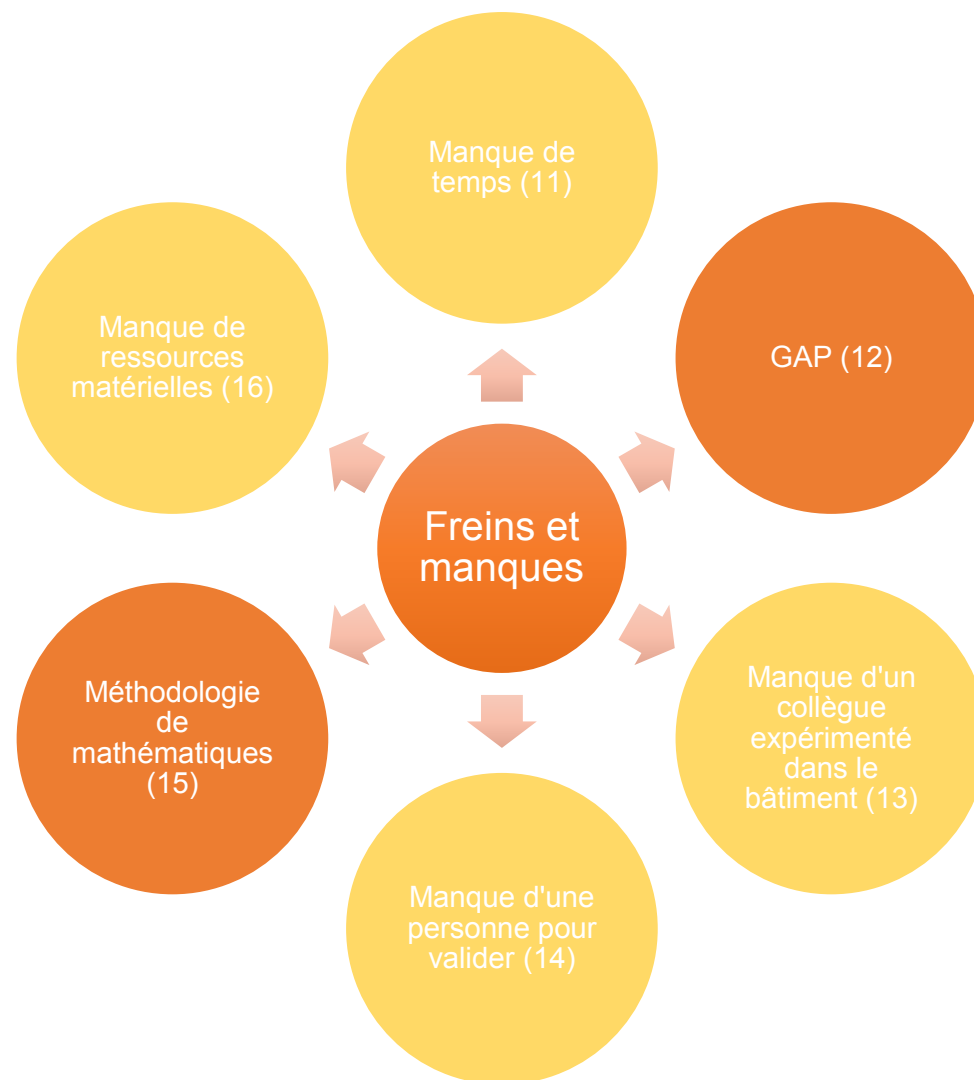
10.3.4 Figure 4



10.3.5 Figure 5



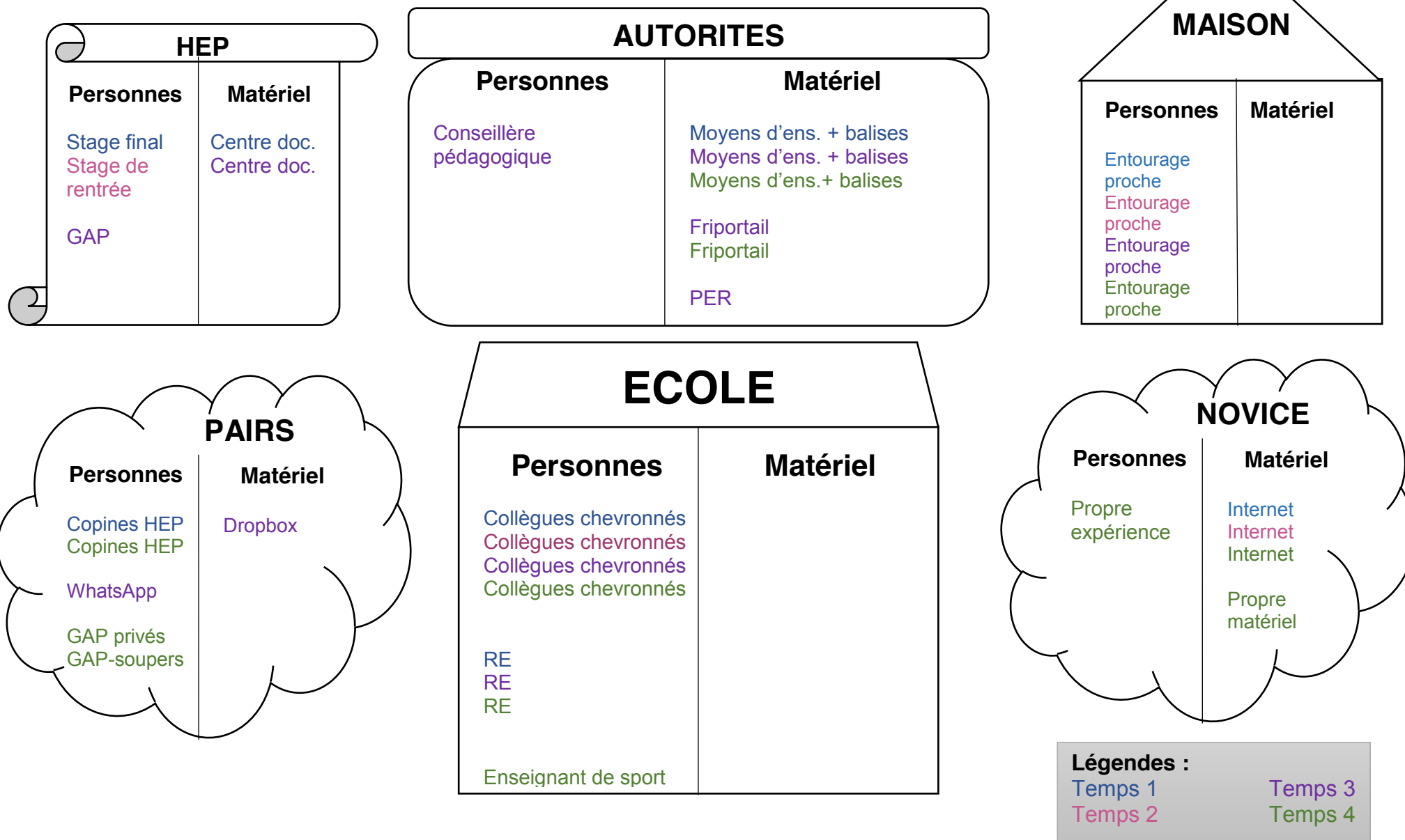
10.3.6 Figure 6



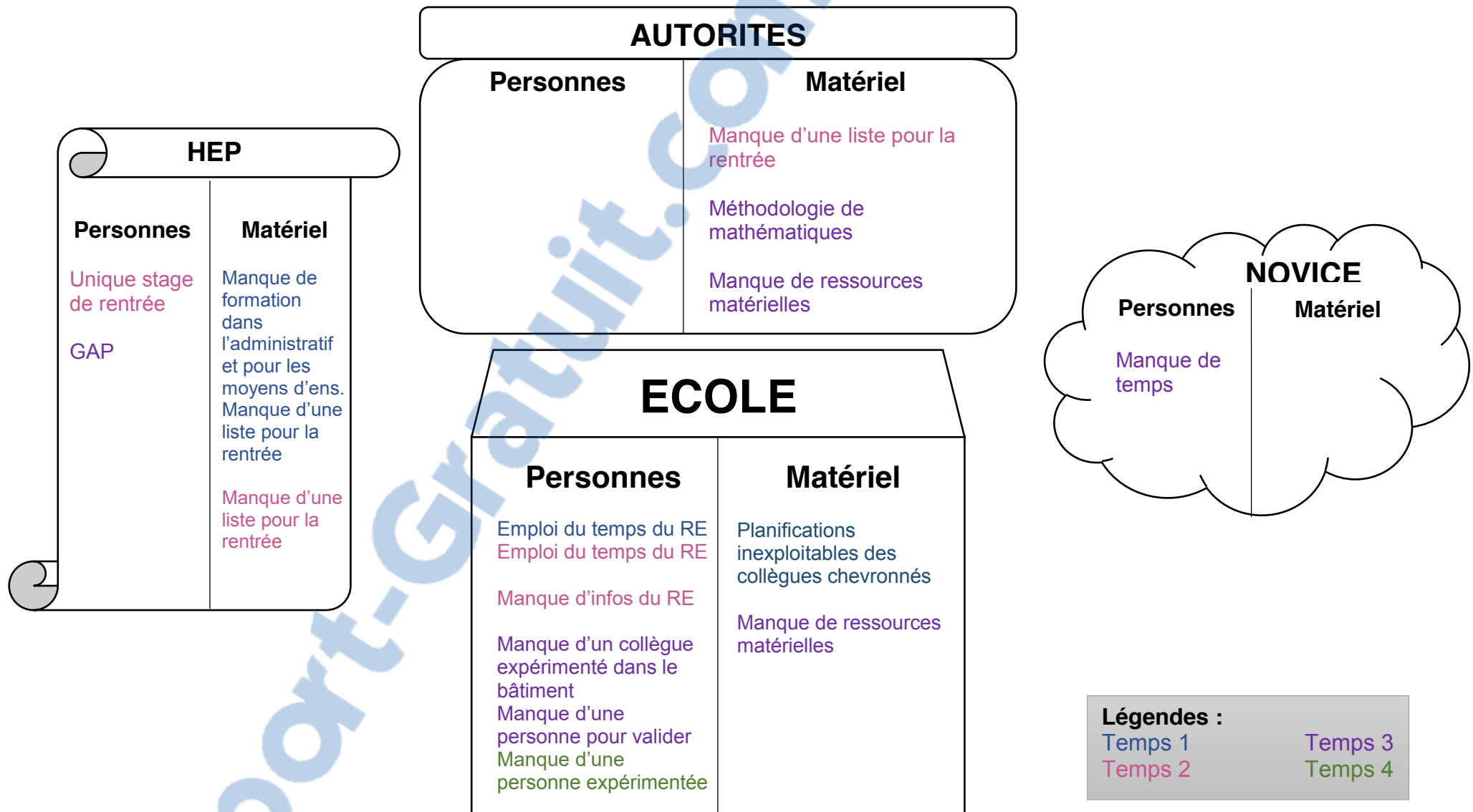
10.3.7 Figure 7



10.4 Schéma heuristique des facilitateurs à l'insertion professionnelle



10.5 Schéma heuristique des freins et des manques à l'insertion professionnelle



10.6 Retranscriptions des entretiens

Dans une perspective écologique et d'économie de papier, les retranscriptions des quatre entretiens se trouvent sur un CD annexe. En voici son contenu dans l'ordre :

10.6.1 Retranscription de l'entretien mené avec Caroline

10.6.2 Retranscription de l'entretien mené avec Charlotte

10.6.3 Retranscription de l'entretien mené avec Coralie

10.6.4 Retranscription de l'entretien mené avec Laure