Sommaire

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE **3**

1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE 3

1.1.1 Raison d'être de l'étude *3*

1.2 ETAT DE LA QUESTION 4

1.2.1 Qu'est-ce qu'un étudiant débutant *4*

1.2.2 Insertion professionnelle *5*

1.2.3 Les difficultés que rencontre le novice *7*

1.2.4 L'abandon de la profession durant les premières années en lien aux difficultés rencontrées *11*

1.2.5 L'évolution de la formation professionnelle aboutissant à l'alternance entre théorie et pratique *12*

1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 14

1.3.1 Identification de la question de recherche *14*

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche *15*

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE **16**

2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES 16

2.1.1 Une recherche qualitative *16*

2.1.2 Des approches déductive et inductive *17*

2.1.3 Une démarche compréhensive *18*

2.2 NATURE DU CORPUS 19

2.2.1 Carnet de bord et entretien semi-directif *19*

2.2.2 Procédure et protocole de recherche *20*

2.2.3 Le choix de la population *20*

2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES 21

2.3.1 Règles de transcription *21*

2.3.2 Le traitement des données *22*

2.3.3 L'analyse thématique *23*

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS **24**

3.1 EFFETS DE LA RENTREE SCOLAIRE SUR LES ENSEIGNANTS NOVICES 24

3.2 LES DIFFICULTES RENCONTREES 26

3.3 BILAN APRES QUATRE MOIS 28

3.4 LES INFLUENCES DU TAUX D'ACTIVITÉ ET DU STATUT SUR LA CHARGE DE TRAVAIL 29
3.5 L'ABANDON DE LA PROFESSION POUR UNE DES SIX NOVICES 31
3.6 MOYENS DE PREVENTION POUR LUTTER CONTRE LE CHOC DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 32
3.7 LES BÉNÉFICES DE L'AIDE D'UN ACCOMPAGNEMENT EN TANT QUE NOVICES 34

CONCLUSION 36

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 39

BIBLIOGRAPHIE 39

WEBOGRAPHIE 43

ANNEXES I

Introduction

Contexte du champ d'étude et motivations

Dans le cadre de ma formation, j'ai rencontré lors de mes stages des enseignants me donnant divers conseils pour ma future carrière professionnelle. Plusieurs commentaires m'ont marquée. En effet, certains m'ont suggéré de me préparer à vivre des premières années chargées, remplies de questionnement et de doutes. Ils m'ont également avoué qu'ils auraient bien aimé pouvoir poser des questions à des enseignants expérimentés, car ils se sentaient souvent livrés à eux-mêmes lors de leurs débuts. Ces faits m'ont interpellée, parce que je ne me suis pas rendu compte auparavant qu'un novice pouvait se sentir si seul en début de carrière. Mon choix s'est donc rapidement orienté vers l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, puisqu'il s'agit d'un sujet toujours actuel. Ma curiosité m'a donné envie de me renseigner sur ce passage que les novices vivent en tout début de carrière, et dont je vivrai l'expérience d'ici quelques mois. Je me suis approchée de jeunes diplômés en 2015, qui ont vécu leur première rentrée en août 2015. Cette recherche s'inscrit donc dans les sciences du travail et de la formation. Tout ce que va m'apporter ce travail de Bachelor me sera certainement très utile pour ma propre insertion professionnelle.

Question de départ et sujet précis

À partir des constats cités, ma question de départ est la suivante :

Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants en tout début de carrière ?

Cette question étant assez générale, j'ai ensuite recentré ma recherche sur les enseignants primaires, soit du cycle 1 et du cycle 2, car ce sont ceux qui me concernent et donc qui m'intéressent le plus. Aussi, j'ai un peu resserré ma question de départ en incluant d'autres aspects en plus des difficultés. Je m'intéresse également à l'abandon de la profession en lien aux difficultés rencontrées, à la charge de travail du début de carrière, aux moyens que les novices ont mis en place dans leur parcours favorisant l'insertion professionnelle, ainsi qu'aux bienfaits que l'accompagnement d'un mentor peut leur apporter.

Plan de travail du mémoire

Dans la problématique de ce travail, je décris tout d'abord ce qu'est un enseignant novice et je le différencie d'un enseignant expérimenté. Ensuite, je définis l'insertion professionnelle. Je m'intéresse également aux difficultés que les jeunes enseignants peuvent rencontrer, pour essayer de comprendre ce qui leur pose problème en débutant dans le métier. Je me penche ensuite sur les premières expériences de « longue » pratique professionnelle dont bénéficient

les étudiants de la HEP-BEJUNE de Porrentruy et La Chaux-de-Fonds depuis 2012, pour ensuite aboutir à ma question de recherche ainsi que mes objectifs de recherche.

Dans la méthodologie se trouvent les définitions de la méthode utilisée dans ce travail (qualitative), des approches (inductive et déductive), de la démarche (compréhensive), toutes nécessaires pour ma récolte de données. Cette dernière se compose de deux outils que j'ai choisis, soit un carnet de bord permettant aux six enseignantes interrogées de prendre des notes concernant leur premier mois d'enseignement, ainsi qu'un guide d'entretien semi-directif qui m'a permis d'avoir des données encore plus précises quant à leur insertion professionnelle. Pour terminer, j'expose les différentes parties de ma méthode d'analyse, c'est-à-dire que j'explicite le choix de la population effectué, les règles de transcription des entretiens, et l'analyse thématique, qui m'ont permis de traiter les données recueillies.

Dans la partie analyse, j'expose les différents thèmes retenus des carnets de bord et des entretiens, sous forme de verbatim, de tableaux et de texte, en les commentant et en faisant des liens à ma problématique.

Pour conclure, j'effectue une synthèse des résultats significatifs de cette recherche et les mets en lien à ma question de recherche ainsi qu'à mes objectifs de cette dernière. Je fais également une autoévaluation critique de la démarche choisie et présente d'éventuelles perspectives d'avenir concernant cette recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de mes différents stages, en ayant parlé à mes FEES (formateurs en établissement) de leur insertion professionnelle, il en ressort que gérer une classe et tout ce qui l'entoure n'est pas aisé, surtout en début de carrière. En effet, enseigner ne se résume pas à préparer les cours et à les donner. C'est un métier beaucoup plus complexe dans lequel l'enseignant s'implique professionnellement et humainement. Il planifie son année scolaire et effectue des choix opérationnels. Quel thème privilégier par rapport à un autre ? Comment amener les savoirs aux élèves ? Il établit également un contact avec les parents, prévoit des entretiens avec eux et justifie les choix qu'il a opérés. De plus, il gère les comportements des élèves et les différents problèmes que ces derniers peuvent rencontrer (les différents « dys » (dyslexie, dysphasie…), les élèves allophones, etc.) Il est également médiateur scolaire, à l'écoute de ses élèves et participe à des séances de réseau. Maubant (2007) explique d'ailleurs que lorsqu'on demande aux enseignants de décrire leur profession, ils répondent : « Planificateur, policier, psychologue, curé, infirmière, maman, accompagnateur, évaluateur et formateur. (…) Cette activité professionnelle s'inscrit bien dans les métiers de l'humain, c'est-à-dire dans des métiers où le cœur de l'acte professionnel s'organise autour de pratiques relationnelles » (p. 57). Il s'agit d'une profession extrêmement riche mais complexe, et les débuts de carrière peuvent être ardus. Je m'intéresse à cette problématique, car d'ici quelques mois, je vivrai cette période « d'entre-deux », c'est-à-dire que j'aurai achevé ma formation et que je débuterai avec un premier emploi en tant qu'enseignante diplômée. Je suis motivée à découvrir les aspects de ce passage, afin de me préparer à ce qui m'attend par la suite. Je cherche à comprendre comment les novices vivent cette période de leur carrière, ce qu'ils en retirent et l'évolution qu'ils observent entre les premiers jours et les premiers mois à travers leurs difficultés rencontrées, mais aussi le choix de vouloir continuer ou non cette profession en lien aux difficultés qui peuvent apparaître et la charge de travail en début de carrière. De plus, je cherche à avoir un retour sur les moyens qui permettent d'aider à mieux vivre ce passage de l'insertion professionnelle ainsi qu'aux bénéfices de l'accompagnement d'un mentor pour un novice dans les débuts de la profession.

1.2 Etat de la question

Dans cette partie de mon travail, je définis des concepts clés qui me seront utiles pour la suite de ma recherche.

1.2.1 Qu'est-ce qu'un étudiant débutant

Selon l'Internationale de l'Education (s.d.), voici la définition d'un enseignant débutant : « Les enseignants débutants sont des enseignants récemment qualifiés ou agréés, qui ont achevé la formation initiale requise et sont en tout début de carrière ».

Lamaurelle (2010) dit que les jeunes enseignants sont « les lauréats d'un concours difficile et extrêmement sélectif. Ce sont des étudiants qui ont validé leur parcours » (p.59). Il affirme que même si les enseignants sont « du métier » (avec l'expérience des stages), on ne peut pas encore dire qu'ils aient réellement « de métier ». Ces propos peuvent toutefois être nuancés, car le constat de Lamaurelle est relevé de manière globale et se base sur le système français. Or, ce dernier est quelque peu différent du système suisse.

D'après Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999), l'enseignant novice est dans un « entre-deux ». Il passe de l'établissement où il a vécu sa formation à celui dans lequel il est lui-même maître des lieux. Il passe de l'autre côté de la classe. En effet : « Il était l'enseigné, il devient l'enseignant (…) Il était stagiaire, il devient titulaire » (p. 25). Il a vécu différents stages lui ayant permis d'apprendre les gestes professionnels et de vivre des premières expériences d'enseignement (Saujat, 2002a). Car pour un novice, l'apprentissage de l'enseignement se fait d'abord dans l'action, à travers la pratique professionnelle (Lauzon, 2001), mais aussi grâce aux cours théoriques apportés par leur formation. Le nouvel enseignant est souvent plus innovateur, grâce à ses expériences récentes lors de stages et des apports théoriques vus en cours, qu'un enseignant expérimenté dont les actions sont routinisées et stabilisées (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Ce dernier se pose rarement la question de la différenciation ou de la nouveauté alors qu'un novice a l'énergie et l'enthousiasme des débuts pour tenter de le faire. Soulignons également que le jeune enseignant se voit confier les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté, alors qu'il a, en comparaison, beaucoup moins d'expérience. Rappelons aussi qu'en obtenant son diplôme, le novice est loin d'avoir fini de se former (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999). Il doit prolonger son apprentissage afin de consolider ses compétences pédagogiques, suivre l'évolution de la profession qu'il a choisie, participer à la vie de son milieu de travail, etc. En Suisse, les enseignants suivent

régulièrement des formations continues, afin de se mettre ou remettre à niveau dans plusieurs branches.

1.2.2 Insertion professionnelle

Après avoir défini ce qu'est un jeune enseignant, intéressons-nous désormais à l'insertion professionnelle. Selon Baillauquès (1990) et Mosconi (1990, citée par Bossard, 2000), il s'agit d'une période transitoire où l'enseignant passe du statut d'étudiant en formation au statut d'intériorisation du grade professionnel. Cette période transitoire est importante à relever, dans le sens où le néo-enseignant se retrouve désormais seul devant sa classe et effectue des choix sans l'aide des formateurs de la HEP (Haute Ecole Pédagogique) ou des FEES. Car lors des stages proposés durant la formation, les jeunes enseignants s'occupent d'une classe pendant une période donnée, par exemple un mois, mais ils n'ont pas été préparés à s'occuper de la classe pendant toute l'année. Par exemple, ils n'ont encore jamais eu l'occasion de planifier leurs leçons sur l'année scolaire entière, ils n'ont pas encore organisé d'entretiens individuels avec les parents des élèves, et ne sont pas encore totalement à l'aise avec le côté administratif de la profession. Feiman-Nemser (2003) explique que l'on demande aux jeunes enseignants d'assurer les mêmes tâches que leurs collègues qui ont beaucoup plus d'expérience qu'eux, dans le même laps de temps. Mais comme ces tâches sont parfois inédites pour les néo-enseignants et qu'elles n'ont pas encore été ritualisées, elles prennent forcément plus de temps et les journées sont donc parfois longues en début de carrière. Un enseignant avec plus d'expérience développe certaines routines qui lui permettent de gagner beaucoup de temps dans ses préparations et son organisation, car il a appris à observer ce qui fonctionne bien avec les élèves (comment gérer une classe, comment amener les savoirs, etc.).

Un autre aspect important à signaler est, comme le rappelle Desgagné (1995), que l'insertion professionnelle est une période où l'on demande au nouvel enseignant de s'incorporer aux autres membres de l'école, soit le « corps professionnel ». En effet, le novice arrive dans l'école, qui est un nouvel environnement pour lui, et dans lequel ses collègues se connaissent déjà. Il doit apprendre à s'y intégrer petit à petit.

Mosconi (1990, citée par Bossard, 2000) dit que ce passage est un moment de rupture et de changement, qui présume un moment de crise et un temps transitoire qui est synonyme de conflits. Les changements qu'implique cette crise sont mentionnés par Mosconi (1990, citée par Bossard, 2000) : « un changement de statut qui provoque une rupture institutionnelle, un changement des relations environnementales qui constitue une rupture psychosociale, et un

changement dans la perception de soi, ce qui est une rupture intrapsychique » (p. 98). Bossard (2000), émet lui aussi l'hypothèse que l'on devient enseignant en passant par une crise, car il y a une rupture entre les repères que l'on avait précédemment et les nouveaux qui doivent se créer. En effet, ces derniers sont issus des expériences que le novice a vécues en tant qu'étudiant, et elles sont parfois peu adaptées à la nouvelle vie professionnelle. Le jeune enseignant entre dans un établissement où les codes sont établis et vit des situations nouvelles et parfois inconnues. Cette crise est donc provoquée par l'inadéquation des points de repères qu'il possédait précédemment. En effet, l'enseignant va réaliser un changement de cadre qui l'amènera à modifier sa perception du monde scolaire. Il reste certes dans le monde de l'école, mais il était auparavant en formation composée de cours et de stages, bénéficiant d'un encadrement par des formateurs. Il se retrouve désormais seul à tenir sa classe. Ce passage le force donc à se détacher de ses repères passés et en même temps lui laisse la possibilité de s'en fabriquer de nouveaux, en lien à la nouvelle fonction qu'il occupe.

Ensuite, Huberman (1989) décrit également l'entrée dans la vie professionnelle des enseignants :

> « Cette phase (…) est un stade de « survie » et de « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel », la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement continuel, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, la fragmentation du travail, la difficulté de mener de front la gestion et l'instruction, l'oscillation entre des rapports trop intimes ou trop distants, des difficultés avec des élèves intimidants, le matériel didactique inapproprié, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité (d'avoir sa classe, ses élèves, son programme), de se sentir collègue dans un corps de métier défini. Très souvent, la littérature empirique indique que les deux aspects, la survie et la découverte, sont vécus en parallèle, et que c'est le deuxième aspect qui permet de tolérer le premier (pp. 13-14).

D'autres auteurs démontrent également que l'insertion professionnelle est très souvent synonyme de période de survie et de découverte. Par exemple, Katz (1972, cité par Alliata, 2009) reconnaît quatre stades de développement dans la vie d'un enseignant. Tout d'abord apparaît le stade de « survie » caractérisé par ce choc de la réalité, qui apparaît dans la première année d'enseignement. Vient ensuite le stade de « consolidation », stade dans lequel l'enseignant se concentre plus sur les besoins des élèves. Celui-ci survient après la première année d'enseignement. Puis apparaît le stade de « renouvellement » durant la troisième et quatrième année d'enseignement. Dans celui-ci, l'enseignant désire créer et

amener de nouvelles choses, il souhaite changer ses habitudes. Enfin se présente le stade de « maturité » lorsque l'enseignant devient un enseignant accompli. Une autre auteure, Mukamukera (2011), affirme quant à elle qu'il s'agit d'un passage douloureux marqué par ce choc du réel, d'un sentiment de survie, de tâtonnement, d'impuissance et de vulnérabilité. Les jeunes enseignants doivent s'adapter à cette nouvelle vie professionnelle. De plus, au terme de leurs études, les étudiants doivent passer au statut de professionnel et doivent « intégrer un marché du travail en mutation et un milieu scolaire inhabituel » (p.18). Force est de constater que dans les citations des trois auteurs cités ci-dessus, le mot « survie » apparaît. Cela veut dire que les enseignants doivent se battre au quotidien pour réaliser au mieux toutes les tâches qui leur sont demandées. Nous pouvons donc aisément comprendre que ce métier et plus particulièrement l'entrée dans la vie professionnelle se montre complexe.

Harry K. et Rosemary T. Wong (2012) expliquent que la première année d'enseignement est la plus importante. Le jeune enseignant se sent à l'écart, fragile, et se fait du souci quant au regard que les autres ont à son égard. Il a souvent peur de demander du soutien ou une assistance quelconque. Une fois qu'il a trouvé du travail, il dispose seul de sa classe, mais personne ne lui apporte l'appui dont il aurait besoin. Aussi, il reçoit souvent des mandats pénibles. Il est effrayé et se sent inapte à réaliser les tâches qu'il doit accomplir. Il a besoin d'une personne lui donnant de l'espoir et qui puisse lui dire comment accomplir ces tâches. De plus, on espère qu'il maîtrise parfaitement tout ce qu'il fait dès le moment où il entre dans la classe. Nous concevons donc facilement que le néo-enseignant peut ressentir une grande pression.

1.2.3 Les difficultés que rencontre le novice

Maintenant que l'insertion professionnelle est définie, intéressons-nous à présent à quelques difficultés que l'enseignant peut rencontrer lors de ses débuts.

La relation avec les élèves

Un point important à aborder est la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. Cet aspect est à souligner, car comme l'affirme Maroy (2008), les problèmes que l'on peut rencontrer avec les élèves engendrent l'insatisfaction et parfois même l'envie de quitter la profession. L'aspect relationnel fait partie d'une des attentes que l'enseignant a à l'égard du métier. Parfois, quand ces relations ne se passent pas comme prévu, nous pouvons observer un sentiment de déception par rapport aux conceptions initiales de la profession qui met en avant le contact avec les élèves, ainsi que bien d'autres aspects comme l'intérêt pour les matières enseignées, l'autonomie du travail et l'intérêt pour la pédagogie.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

La gestion de classe

En lien avec l'aspect relationnel de la profession, vient ensuite la gestion de classe. Selon Wong et Wong (2012), « la gestion de classe est l'ensemble des mesures prises par l'enseignant pour organiser les élèves, l'espace, l'emploi du temps et le matériel afin d'assurer l'apprentissage » (p. 77). Maroy (2006) explique que gérer une classe n'est pas facile. De plus, pour un enseignant, il est primordial de réussir à intéresser ses élèves. En effet, s'il souhaite que ses élèves se mettent au travail, qu'ils soient mobilisés dans un projet d'apprentissage et qu'ils donnent du sens aux activités qu'ils réalisent, il est primordial d'arriver à les intéresser à la matière proposée. C'est un aspect essentiel du travail enseignant (Hélou et Lantheaume, 2005). Ainsi, si cela ne fonctionne pas, la classe risque d'être très difficile à gérer. Cela peut se montrer comme une sorte d'échec pour l'enseignant, car il n'aura pas réussi à amener le savoir aux élèves correctement. Il déploiera donc beaucoup d'énergie et cela peut mener à un certain épuisement. Anadón, Gohier et Chevrier (2007) l'affirment également : « L'enseignant doit choisir les méthodes, les stratégies et les approches pédagogiques les mieux adaptées aux centres d'intérêt, aux aptitudes, aux modes et aux rythmes d'apprentissage des élèves, afin que leurs apprentissages aient un sens pour eux. » (p.23).

La pression du travail

Une autre difficulté est, d'après Hélou et Lantheaume (2008b), que l'enseignant est constamment sous la pression du travail. Cette dernière se manifeste parce que le temps de travail en classe est en quantité moins important que les autres temps (planification, évaluation, corrections, etc.). L'enseignant a souvent du mal à délimiter le temps et l'espace du travail, ce dernier devenant envahissant dans sa vie. Cette pression peut alors augmenter lorsqu'il ressent un sentiment d'échec dans sa mission à intéresser ses élèves. Il a en quelque sorte l'avenir de ses élèves entre les mains, ainsi il prévoit des heures de préparation de cours afin d'arriver à cet intéressement. Cela peut affecter sur son temps libre, il n'est donc pas évident de concilier la vie professionnelle à la vie privée, surtout en début de carrière.

La charge de travail

Nous venons de voir que la gestion de la classe était grandement liée à la charge de travail des enseignants. Cette dernière est beaucoup évoquée comme une des difficultés principales des premières années d'enseignement (Changkakoti et Broyon, 2011). Comme évoqué précédemment, les enseignants novices ont besoin de plus de temps que les enseignants expérimentés pour toutes les tâches à accomplir. De plus, certaines routines ainsi que la

planification annuelle des cours ne sont pas encore totalement mises en place. De ce fait, il apparaît évident que la charge de travail est importante lors de la première année de carrière.

Le sentiment d'isolement

Tous les éléments évoqués auparavant peuvent également être signe de grand stress pour les novices. Les travaux de Mukamurera (2011) évoquent ce stress, le déséquilibre et le choc de la réalité. Lorsque l'enseignant se retrouve seul face à sa classe, il s'aperçoit que tout est différent de ce qu'il a appris en cours. Ce changement peut donc provoquer une déstabilisation, car il effectue ses choix sans aides ou conseils de formateurs ou de mentors. Il est donc possible que le jeune enseignant se sente isolé, et cela est dû à cette absence de soutien en début de carrière et à l'individualisme qu'amène la profession.

L'organisation du travail

Hélou et Lantheaume (2008a) discutent de l'organisation de travail en affirmant que les enseignants sont souvent débordés. Ils ont parfois l'impression de ne plus pouvoir faire face au travail qui leur est demandé, ainsi qu'aux responsabilités qui les incombent. Entre la préparation des cours, la correction des devoirs et des épreuves, surviennent souvent des sentiments de culpabilité, de découragement voire même parfois de désespoir. En plus de cela, il s'assure des bons résultats de ses élèves, prépare ses cours, gère des classes de plus en plus conséquentes (parfois composées de plus de vingt-cinq élèves, dont certains à besoins particuliers), etc. Hélou et Lantheaume (2008a) précisent :

> Comme si, au lieu de faire très bien une tâche, ils étaient obligés de faire moyennement beaucoup de tâches demandées par l'institution. Or le sentiment d'être confronté à une situation où le « bon travail » est « empêché » par l'organisation du travail est une source de souffrance déjà identifiée dans d'autres métiers (p.63).

En effet, on demande aux enseignants de réaliser leurs tâches rapidement, tout en étant de qualité, d'avoir un esprit créatif, tout en respectant les codes de l'institution, de s'engager dans leur mission éducative, tout en ayant du recul par rapport aux événements, d'évaluer les élèves, sans trop les stigmatiser, de différencier les contenus, tout en permettant aux élèves d'arriver aux mêmes objectifs. L'enseignant s'efforce de réaliser des compromis et des contraintes, et ces phénomènes provoquent donc un sentiment d'être débordé, car il dispose de peu de temps pour réaliser un grand nombre de tâches et ne peut pas toujours s'investir pleinement dans celles-ci, d'où le terme de travail empêché.

La relation avec les parents d'élèves

Sans exception, tous les FEES rencontrés lors des périodes de pratique professionnelle m'ont expliqué qu'il s'agit d'un aspect du métier qui devient de plus en plus difficile. Par exemple, l'un d'entre eux évoquait qu'il recevait parfois quatre à cinq appels par soir de différents parents qui se plaignaient d'un mauvais encadrement de leurs enfants, ou encore qui contestaient leurs résultats scolaires. Lamaurelle (2010) explique que très fréquemment, les parents renvoient son image à l'enseignant et ils portent un jugement sur lui. L'auteur a mené une étude auprès de jeunes enseignants et il en ressort que les parents espèrent que l'enseignant soit un : « expert sûr de lui (…) alors que la jeune collègue doit justifier des prises de position qu'elle a tâtonnées au mieux de son inexpérience » (p. 84). De plus, certains parents ne se gênent pas de donner des conseils aux enseignants novices, car ils pensent que ceux-ci ne savent pas instruire et qu'ils ont besoin d'explications sur la manière d'exécuter les tâches. Il est donc difficile de défendre son statut lorsqu'on se retrouve jugé constamment. Les parents se font du souci pour leur enfant, ce qui est normal, mais cela ne facilite pas le travail de l'enseignant qui doit s'assurer que ses élèves aient de bons résultats, s'il veut éviter que les parents n'aient pas à contester ses choix.

A travers les différentes difficultés évoquées dans ce travail, nous observons donc que cette période d'insertion professionnelle n'est pas aisée pour les jeunes enseignants fraîchement diplômés. D'après nos lectures et les citations proposées dans ce travail, il en ressort que ce métier est un perpétuel apprentissage, un renouvellement et une remise en question constants. Lamaurelle (2010) dit que l'apprentissage du métier n'est pas terminé après les études, mais qu'il s'apprend également en l'exerçant. Dans des situations concrètes, l'enseignant va pouvoir observer si ce qu'il propose est cohérent, et s'il est en accord avec ses certitudes, ses espoirs et perspectives (p.72). Grâce à ses expériences, l'enseignant deviendra donc un professionnel. L'enseignant professionnel est « un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe » (p. 14) (Lemosse, 1989, Bourdoncle, 1993, cités par Paquay et al., 2001).

1.2.4 L'abandon de la profession durant les premières années en lien aux difficultés rencontrées

Certains chiffres se montrent inquiétants. Tout d'abord, le Gouvernement bernois (2011) affirme que des études internationales ont prouvé que 30% environ des jeunes enseignants diplômés quittent la profession déjà dans leur première année d'enseignement. De plus, il a été également démontré que si les jeunes enseignants étaient plus encadrés au début de leur carrière, ce chiffre diminuerait de moitié, car l'enseignant se sent souvent seul en début de carrière et aurait besoin d'un soutien externe pour répondre à ses questions, par exemple d'un collègue expérimenté (Eurydice, 2002). Nous pouvons toutefois faire attention aux propos du Gouvernement bernois, car il s'agit d'une motion, il y a donc une volonté politique derrière tout cela. Un autre point de vue, cette fois-ci du département de l'instruction publique, est intéressant. En effet, selon Alliata, Benninghoff, Mabillard et Pecorini (2009), en Suisse, une étude datant de 2003 montre que 20% à 40% des enseignants ayant moins de deux années d'expérience choisiraient d'arrêter la profession, ainsi que 60% des enseignants de moins de cinq ans d'expérience. Cette étude est toutefois à prendre avec de la distance, car elle ne concerne que quelques cantons. De plus, elle ne distingue pas les enseignants qui ont choisi de quitter leur canton d'origine pour enseigner dans un autre canton, des autres enseignants. Mais tout de même, ces chiffres restent préoccupants. Gold (1996), explique également qu'il y a un grand nombre d'abandon en début de carrière de la part des jeunes enseignants ainsi qu'un taux élevé de burnout. Selon Mukamurera et Bouthiette (2008), les quatre causes principales d'abandon de la profession en début de carrière sont la lourdeur et la difficulté de la tâche, la précarité et l'instabilité de l'insertion professionnelle, les écarts entre le métier idéalisé et la réalité du terrain ainsi que les classes difficiles.

D'après toutes les informations qui ressortent concernant l'insertion professionnelle, nous sommes en mesure de nous demander si la formation proposée aux enseignants est adéquate. En effet, les différents auteurs cités mentionnent tous que l'insertion professionnelle est une période difficile où les novices se posent une grande quantité de questions, rencontrent des difficultés difficiles à gérer qui les poussent parfois à arrêter la profession ou à envisager de le faire. De ce fait, que faudrait-il faire pour que la formation aide les novices à affronter leurs débuts ? Existe-t-il une formation « idéale » qui prépare à ce « choc de la réalité » ?

1.2.5 L'évolution de la formation professionnelle aboutissant à l'alternance entre théorie et pratique

La formation professionnelle en alternance

Tout d'abord, il paraît utile de définir ce qu'est une formation professionnelle. Berberat (2014) en distingue deux types : la formation professionnelle initiale (un apprentissage, par exemple) et la formation professionnelle supérieure (comme la formation à la HEP). C'est cette dernière qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Cette formation est également appelée formation duale, car elle se déroule à la fois au sein d'entreprises (dans le cas de l'enseignement, au sein des écoles), et à travers des cours théoriques dispensés par le lieu de formation. D'après Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001), ce type de formation pour l'enseignement est dit « en alternance », car il alterne les périodes de pratique professionnelle et de cours théoriques. La mise en place de ce type de formation articulant théorie et pratique est l'un des enjeux de la HEP-BEJUNE (Pasche Gossin, 2012). Cela permet aux étudiants d'avoir des notions didactiques qui pourront être transposées et expérimentées lors des périodes de pratique professionnelle. D'ailleurs, c'est grâce aux allers-retours entre la théorie et la pratique que le processus de professionnalisation de la formation et du métier peut s'effectuer (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007).

L'évolution de la formation proposée aux enseignants dans l'espace BEJUNE

Jusque dans les années 2000, les étudiants se rendaient à « l'École normale ». Les cours étaient dispensés la plupart du temps par des enseignants de formation, qui avaient de l'expérience du terrain. Ces cours étaient principalement axés sur la pratique et il était possible de les adapter dans les classes. Durant la troisième année de formation, les étudiants étaient en stage ou en remplacement avec l'appui d'un mentor qui les suivait durant leur pratique professionnelle pendant l'ensemble de l'année. Dès les années 2000, la formation, articulée entre théorie et pratique, est tertiaire et est à présent dispensée à la Haute École Pédagogique. Elle est de type universitaire et aboutit à l'obtention d'un Bachelor. Les formateurs ont en principe suivi une formation universitaire. Durant les stages, les étudiants sont évalués par leur FEE et par un formateur de la HEP. La formation est composée de quatre stages de deux semaines en première année et quatre stages de trois semaines en deuxième année. Jusqu'en 2012, les stages de troisième année ont une durée de six semaines, dont deux sont totalement prises en charge par l'étudiant. Selon Ducommun, Feller et Quispe-Apaza (2005), l'École normale « favorisait les liens sociaux, le développement de la personne et le savoir-être; la HEP fait davantage appel à des savoirs cognitifs et techniques et demande beaucoup

d'autonomie de la part des étudiantes et étudiants » (p. 28). Les auteures précisent donc que les deux types de formation renferment des avantages et des limites.

Dès la rentrée académique de 2012, la HEP-BEJUNE a instauré un nouveau système. En effet, désormais, les étudiants en troisième année de Bachelor bénéficient d'une formation encore plus axée sur la pratique qu'auparavant, dont l'une des finalités est de réduire ce « choc » de l'insertion professionnelle. La volée 1215 (soit : entrée en formation en 2012 et fin des études en 2015) de la HEP-BEJUNE de Porrentruy et de La Chaux-de-Fonds est la première à en avoir bénéficié. L'année académique en troisième année est composée de onze semaines de cours dispensés par la HEP, et d'environ vingt-et-une semaines de remplacements, stages ou co-enseignement. Durant cette période, les étudiants vivent deux fois un temps de pratique professionnelle de deux à trois mois. Ce nouveau type de formation vise, entre autres, à ce que l'étudiant devienne plus autonome et mieux préparé à affronter son entrée dans le travail à la fin de ses études. Je me demande donc si ce nouveau système, composé de plus longues périodes de pratique professionnelle, permet de favoriser l'insertion professionnelle.

Cottier et Erard (2006) affirment également que ce type de formation « favorise un va-et-vient entre théorie et pratique et permet de surmonter bon nombre des obstacles rencontrés dans d'autres systèmes de formation en école ». (p.156) Ils citent les divers avantages d'une telle formation comme le fait que l'étudiant bénéficie de l'aide d'un enseignant mentor dans l'établissement dans lequel il travaille. Il est également suivi par un formateur en didactique qui vient l'observer durant des visites de classe planifiées. Ces visites permettent de conduire l'étudiant à « intérioriser le rôle de spectateur des situations d'enseignement / apprentissage qu'il met en place, afin de gagner en autonomie et de pouvoir s'observer lui-même dans l'action » (p. 164).

Cependant, ils ajoutent que la formation en emploi renferme certaines limites :

> (…) On observe notamment une forte tendance des maîtres débutants à s'appuyer sur les modèles qu'ils ont intériorisés au fil de leur parcours antérieur, avant même d'avoir pu intégrer de manière réfléchie les dimensions didactiques et pédagogiques qui caractérisent la profession. On note également le risque, quant au type et à la place du matériel utilisé en classe, de s'enfermer dans les logiques induites par les manuels sans interroger le rapport au savoir, sans mesurer la pertinence des genres scolaires auxquels ils se réfèrent. Si l'on n'y prend garde, la part d'enseignement en emploi peut elle-même constituer un frein à la formation. En effet, la pratique renforce parfois des certitudes plus qu'elle n'offre la possibilité d'une véritable

> déstabilisation : les contraintes et les habitudes liées au contexte de travail dans l'établissement, la gestion du quotidien, la nécessité de répondre à des attentes ressenties comme immédiates et urgentes, tout cela conduit trop souvent l'enseignant artisan à prendre le pas sur l'enseignant réflexif en lui donnant l'illusion que cette immersion dans la réalité forgera les meilleurs de ses outils de travail (pp. 167-168).

En effet, comme l'affirment les deux auteurs, sur le terrain, le jeune enseignant réagit sur le vif et n'a ainsi que peu de recul pour réfléchir aux situations qui lui arrivent. Durant la pratique, n'ayant pas de théorie, il va plutôt suivre les manuels, mais aura de la peine à définir le problème que rencontre un élève, par exemple. Parfois, en étant trop vite sur le terrain, il n'aura pas assez de recul sur les événements.

Ainsi, nous nous rendons bien compte que les formations proposées aux enseignants, quelles qu'elles soient, renferment des avantages et des limites. C'est pour cela que la question de la formation interpelle.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après les diverses lectures et l'approfondissement de ce thème, ma question de recherche est la suivante :

> **Les plus longues périodes de pratique professionnelle, proposées par le nouveau système de formation de la HEP-BEJUNE lors de la troisième année de Bachelor, permettent-elles de réduire le « choc de la réalité » ?**

Etant donné que les étudiants de troisième année bénéficient désormais de périodes de pratique professionnelle allant de deux à trois mois, je cherche à comprendre si les moyens qu'ils ont pu mettre en place durant celles-ci leur permettent de vivre leur première rentrée en tant que diplômés de façon plus sereine.

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Par rapport à cette question de recherche, il me paraît important de fixer quelques objectifs se rapportant à la recherche qui va s'en suivre, afin de ne pas se perdre dans quelque chose de trop vague. Ma recherche poursuit les objectifs suivants :

- Récolter et analyser les ressentis des novices quant à leur insertion professionnelle.
- Préciser leurs difficultés rencontrées lors des premiers mois d'enseignement.
- Analyser les moyens réduisant le choc de l'insertion professionnelle lors des périodes de pratique professionnelle ainsi que l'accompagnement de mentors pour les novices.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Pour réaliser ma recherche auprès de six enseignantes jurassiennes, j'ai opté pour quelques fondements que j'expose ci-après.

2.1.1 Une recherche qualitative

Mon travail s'inscrit dans une recherche qualitative. Comme l'explique Fortin (2010), ce type de recherche sert à comprendre les sentiments et les perceptions des personnes. D'après Giroux et Tremblay (2002), il s'agit de « la lecture que les gens font de leur réalité » (p.23). En effet, ce type de recherche a pour but de comprendre la façon qu'ont les individus de vivre une situation donnée.

La recherche qualitative est également intéressante pour comprendre un domaine inconnu, ou pour lequel la recherche antérieure ne semble pas suffisante. Cette méthode est plus approfondie qu'un sondage et repose sur une stratégie de recherche interactive. Elle permet d'obtenir des données qui ne sont pas quantifiables et qu'il est impossible d'obtenir par des statistiques. Les techniques qualitatives les plus fréquentes sont les discussions en groupe et les entretiens individuels. La recherche qualitative a rarement recours à un questionnaire fermé. L'intervieweur travaille avec un guide d'entretien établi d'après son sujet de recherche et il dispose d'une certaine liberté pour l'adapter. Le chercheur peut ainsi enlever ou ajouter des questions en fonction de la tournure que prend la discussion, dans le but de recueillir beaucoup d'informations relatives au thème (Kani Konaté & Sidibé, s.d.).

D'après Fortin (2010), ce type de recherche est plutôt associé aux sciences humaines et sociales. Il ajoute que cette recherche permet de comprendre un phénomène en questionnant des individus. Ceux-ci sont invités à décrire l'expérience qu'ils ont vécue en rapport à ce phénomène. Pour recueillir ses données, le chercheur prépare des entretiens qui sont enregistrés puis retranscrits. Pour compléter les propos de Fortin, Denzin et Lincoln (cités par Fortin, 2010) indiquent que dans une recherche qualitative : « on étudie les participants dans leur milieu naturel et on interprète les phénomènes en se fondant sur les significations qu'ils donnent à ces derniers » (p.30). Le chercheur observe, décrit et interprète le milieu et le phénomène tels qu'ils existent. La recherche qualitative est de nature descriptive. Les résultats sont présentés sous forme narrative et peuvent contenir des extraits d'entretiens.

Une définition intéressante nous vient de Mucchielli et Paillé (2003), qui expliquent qu'il s'agit d'une recherche qualitative en deux sens : d'abord par le fait que les instruments et méthodes choisis sont prévus de manière à pouvoir recueillir des données qualitatives comme par exemple des témoignages et des notes prises sur le terrain, pour pouvoir ensuite analyser les informations en cherchant le sens et non en voulant faire ressortir des statistiques ou des pourcentages. Ensuite, le deuxième sens de ce type de recherche est que tout le processus est réalisé de façon naturelle, « sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (p.9).

Ma recherche s'inscrit bien dans une recherche qualitative. En effet, je souhaite comprendre un phénomène actuel, qui est l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Je ne cherche pas à démontrer ou prouver quelque chose. Aussi, j'ai créé des carnets de bord que les enseignantes ont complété durant leur premier mois, et j'ai réalisé des entretiens sur le terrain, durant lesquels j'ai tenté de comprendre comment ces jeunes diplômées avaient vécu leurs premières semaines d'enseignement. Ces entretiens, au nombre de six, ne permettent pas de ressortir des données en pourcentages ou statistiques, car ils sont trop peu nombreux. Les raisons évoquées permettent donc d'affirmer que je me situe dans une recherche qualitative et non quantitative.

2.1.2 Des approches déductive et inductive

Les deux approches sont présentes dans mon travail. Avant d'expliquer pourquoi, je vais tenter de définir plus précisément en quoi elles consistent.

D'après Lebrun (2013), une approche inductive se base sur un ensemble de faits pour en tirer une idée plus générale. Blais et Martineau (2006) complètent ce propos en disant que l'approche inductive permet de passer du spécifique au général. Cette approche permet de faire ressortir le sens des données récoltées. Celles-ci sont développées par des objectifs de recherche.

Selon Dépelteau (2000), à travers l'approche inductive, le chercheur se pose une question de départ, ensuite, sans idée préconçue il se livre à des observations multiples de cas particuliers. Puis, à force d'observer, certaines récurrences s'imprègnent dans l'esprit du chercheur. Finalement, il formule des énoncés généraux (hypothèses, théories, lois,…).

Concernant l'approche déductive, celle-ci part du général au particulier. Fortin (2010) explique : « Le raisonnement déductif s'inspire des principes généraux pour faire des prévisions qui conduisent à des observations particulières ; ce raisonnement va du général au

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

particulier ». (p.44) Il ajoute qu'on utilise des propositions dans le but de vérifier des hypothèses.

Dans le cadre de ma recherche, ces deux types d'approche sont utilisés conjointement. D'une part, ma démarche a un côté inductif par le fait que je me suis nourrie de l'expérience des enseignants, à travers leur carnet de bord et les entretiens réalisés. En effet, j'ai posé mes objectifs de recherche, et j'ai récolté les données en interrogeant les enseignantes. J'ai ensuite dégagé certains concepts généraux suite à l'analyse des données. D'autre part, je me suis également basée sur la théorie pour expliquer les phénomènes liés à l'insertion professionnelle. Certaines catégories étaient prédéfinies. Cela concerne donc l'approche déductive.

2.1.3 Une démarche compréhensive

Selon Fortin (2010), ce type de démarche cherche à comprendre soit un groupe humain, ses croyances, soit un phénomène et d'en dégager le point de vue des personnes qui l'ont expérimenté. Les données sont récoltées à l'aide d'observations et d'entretiens. Le chercheur cherche à comprendre, donc il garde une certaine distance, en restant neutre et en n'émettant aucun jugement de valeur.

Mucchielli et Paillé (2010), expliquent eux aussi que cette démarche permet d'entrer dans « le vécu et le ressenti d'un autre homme » (p. 29). Ils ajoutent :

> L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (p. 29).

C'est cette démarche que j'ai utilisée dans le cadre de mon mémoire. En effet, je cherche à saisir les effets que l'insertion professionnelle a eus sur les anciens étudiants de la volée 1215. Afin d'y parvenir, j'ai réalisé mon recueil de données à l'aide d'un carnet de bord et j'ai ensuite demandé aux enseignantes de compléter leurs propos à travers un entretien semi-directif. Cela m'a permis de percevoir leurs ressentis, en gardant une certaine distance, en restant neutre en ne portant pas de jugement. J'ai également fait preuve d'empathie envers ces enseignantes.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Carnet de bord et entretien semi-directif

Carnet de bord

Pour réaliser ma collecte de données, j'ai tout d'abord créé un carnet de bord (cf. annexes) contenant des questions, séparées en quatre thèmes distincts, soit : « La rentrée : mon premier jour »; « Moi, jeune enseignant : mon premier mois d'enseignement », « La formation vécue à la HEP » et « Autres remarques générales ». Ce carnet de bord a été une base pour comprendre les éléments clés qui ressortaient des premières semaines d'enseignement des novices. La première page contient un tableau relatif aux informations personnelles des enseignantes. Ensuite, il se présente sous forme de tableau, dont les cases de gauche contiennent les questions, et les cases de droite contiennent un espace pour que les enseignantes répondent par un texte dans le cas d'une question ouverte, ou insèrent une croix lorsqu'il s'agit d'une question fermée. D'après Savoie-Zajc (2000), le carnet de bord est en quelque sorte la mémoire de la recherche. Il permet de retenir les points importants pour pouvoir analyser et comprendre les phénomènes qui y sont décrits. Il peut être combiné à d'autres techniques de recueil de données comme l'entretien individuel semi-directif, « afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.147). Les carnets récoltés auprès des jeunes enseignantes m'ont permis d'avoir un retour global grâce aux notes prises sur le vif, afin de cibler des thèmes à traiter pour préparer mes entretiens.

Guide d'entretien semi-directif

A partir de thèmes choisis d'après les carnets de bord remplis par les enseignantes, j'ai décidé d'interroger celles-ci afin d'obtenir des réponses encore plus précises. Comme pour le carnet de bord, j'ai séparé les questions en quatre thèmes distincts (cf. annexes), nommés comme dans le carnet de bord, sauf un qui est intitulé « Les quatre premiers mois d'enseignement ». Comme les données de ces rencontres sont personnelles et subjectives par le fait qu'elles se basent sur les expériences des enseignantes interrogées, mon choix s'est porté sur l'entretien semi-directif. Ce dernier se dit « semi-directif » car il n'enferme pas le discours de la personne interrogée dans un cadre trop strict. Quivy et Van Campenhoudt (1995), décrivent ce type d'entretien comme « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p.165). La possibilité est donnée à l'interviewé de développer et d'orienter ses propos. C'est un type de dialogue dont chacun conserve la maîtrise. Lors de ce type d'entretien, le chercheur prépare une liste des sujets à aborder qui permet une certaine structure pour orienter la discussion. L'intervieweur procède d'abord par des questions

générales, dont les réponses entraînent petit à petit des questions plus précises. L'entretien semi-directif est similaire à une conversation et donne l'occasion au répondant d'exprimer ses sentiments et ses opinons sur le sujet traité (Fortin, 2010). En effet, en plus de pouvoir répondre aux questions du chercheur, l'interviewé a également l'occasion de donner des informations qui n'étaient pas forcément prévues à la base. Car lors de ce type d'entretien, il est possible que les personnes interrogées apportent des éléments nouveaux à la recherche (Maxwell, 1999). J'ai donc préparé une liste de questions pour obtenir un guide d'entretien similaire à toutes. Pendant l'entretien, lorsque j'écoutais les réponses des interviewées et que je me suis rendu compte que certaines ne répondaient pas vraiment à ce que je demandais, ou que je souhaitais qu'elles aillent plus loin dans leur réflexion, j'ajoutais parfois une question de relance, pour permettre à la personne de compléter ses propos, du fait que les données recueillies dans les carnets de bord étaient parfois différentes d'une enseignante à l'autre.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Etant donné que je connaissais les jeunes diplômées, je les ai d'abord contactées par e-mail afin de savoir si elles étaient disponibles et motivées à m'aider pour ma recherche. Ensuite, lors de notre rencontre, nous avons établi un contrat oral et non écrit, dans lequel je leur ai expliqué que leurs données resteraient confidentielles et seraient détruites une fois utilisées. De plus, je leur ai précisé qu'elles seraient renommées, pour leur permettre à chacune de conserver son anonymat. Je me suis engagée à respecter les principes du code d'éthique.

Concernant les entretiens, je les ai menés dans le courant du mois de décembre 2015, soit dans leur salle de classe, soit dans celle où j'étais en remplacement à ce moment-là. Un endroit tel que la salle de classe permet, à mon avis, de se sentir à l'aise. Les entretiens ont duré environ 45 minutes et ont été enregistrés, puis retranscrits.

Cela s'est bien déroulé, le fait de nous connaître nous a permis d'être détendues, même si nous avons été parfois coupées par le concierge ou un élève ayant oublié ses affaires. Mais cela n'a pas posé problème, j'ai mis l'enregistrement sur « pause » et nous avons ensuite repris l'entretien.

2.2.3 Le choix de la population

J'ai choisi d'interviewer six enseignantes de la volée 1215 de la HEP-BEJUNE. Mon échantillonnage ne contient que des femmes, car aucun homme n'a répondu favorablement à ma demande. J'ai décidé d'interroger des enseignantes de cycle 1 et de cycle 2, qui sont auxiliaires ou titulaires de classe, afin d'avoir les perceptions de chacune quant à son insertion professionnelle.

Mon seul critère de choix pour la recherche de volontaires a été l'obtention du diplôme en 2015.

Concernant la taille de l'échantillon, pour avoir un résultat correct, je me suis fixé un minimum de six enseignantes et un maximum de huit. Finalement, six enseignantes ont répondu favorablement à ma demande.

Profils de la population choisie

D'après les informations recueillies auprès des enseignantes, voici leur profil respectif.

Tableau 1 : Profils de la population choisie

Prénom	Age	Statut	Degré(s) de(s) classe(s)
Nathalie	22 ans	Auxiliaire	1 à 5 Harmos
Marilyne	23 ans	Auxiliaire	4 à 8 Harmos
Anna	24 ans	Auxiliaire	7 à 8 Harmos
Léane	23 ans	Titulaire	6 à 8 Harmos
Mélina	22 ans	Titulaire	4 Harmos
Juliane	23 ans	Titulaire	7 à 8 Harmos

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Règles de transcription

Après avoir réalisé mes divers entretiens, j'ai procédé à une retranscription globale et précise de ceux-ci. Toutefois, afin d'en faciliter la lecture, j'ai pris la décision d'utiliser certaines règles.

Premièrement, j'ai choisi d'écrire les questions en gras afin de les distinguer des réponses. Cela correspond à mon temps de parole.

Ensuite, j'ai décidé de supprimer certains termes parasites qui n'apportent rien à la réponse mais qui au contraire rendent la lecture lourde. Il s'agit de mots tels que « euh », « pis », « ah », etc. Le terme « pis » a parfois été remplacé par « et » ou « puis », afin de rendre la phrase plus facile à lire.

J'ai enlevé les répétitions et moments d'hésitation des interviewées, comme par exemple : « J'avais envie de… de faire bien » devenant : « J'avais envie de faire bien ».

Plus encore, j'ai supprimé les passages où elles cherchent des réponses dans leur carnet de bord et qu'elles s'expriment pour elles-mêmes en disant par exemple : « Ah, attends, c'était à la page 5 ».

J'ai également rajouté les adverbes de négation « ne » fréquemment oubliés, par exemple « je pense pas » devenant « je ne pense pas ».

Malgré mes rappels, certaines enseignantes ont parfois dit leur véritable prénom, celui d'un FEE, d'un collègue ou ont nommé leur lieu de travail durant l'entretien. Pour préserver l'anonymat de chacune, j'ai remplacé ces termes par une croix, par exemple : « Je suis auxiliaire dans la classe de X ».

J'ai également écrit le rire des enseignantes entre parenthèses.

2.3.2 Le traitement des données

Lorsque l'on veut analyser ou interpréter des données, il est important de trouver une réponse aux problèmes présentés afin d'arriver aux objectifs de la recherche (Zagre, 2013).

L'analyse des données permet de traiter l'information collectée pour l'exposer de manière à pouvoir comparer les résultats observés aux résultats espérés.

Lorsque l'on reçoit un grand nombre d'informations, comme dans le cadre d'une analyse d'un carnet de bord et d'un entretien semi-directif, il est nécessaire de réduire les données obtenues. Pour ce faire, je me suis organisée comme suit :

Dans un premier temps, j'ai lu attentivement chacun des carnets de bord et des entretiens afin de m'en imprégner. Puis, j'ai surligné les passages qui me semblaient importants à l'aide d'un marqueur. Une couleur différente a été utilisée pour chaque thème. Cela m'a été utile pour l'analyse des données. Enfin, j'ai dû faire des choix quant aux données que j'ai gardées pour les analyser et celles que j'ai mis de côté. En effet, toutes ne peuvent pas être traitées et certains propos ont été mis de côté, car tout n'est pas toujours significatif par rapport aux objectifs de la recherche. J'ai donc conservé tous les éléments des interviewées qui ont un lien avec les objectifs de ma recherche. J'ai également pris des informations tirées directement du carnet de bord, car elles représentent également des données que je peux utiliser telles quelles.

L'organisation et la présentation des données permettent de structurer les informations, cela facilite donc la comparaison des données.

2.3.3 L'analyse thématique

J'ai décidé d'analyser mes entretiens par l'analyse thématique. Comme le relèvent Mucchielli et Paillé (2010), « l'analyste va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse » (p. 161). Puisque je m'inscris dans une recherche qualitative et que mes données ne seront pas quantifiables, il me paraissait important de faire dégager ce qui ressortait du discours des interviewées de manière thématique.

Les deux auteurs ajoutent que :

> L'analyse thématique est l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. (…) L'analyse thématique a une fonction de repérage et une fonction de documentation. (p. 162)

Par repérage, on entend le fait de saisir les thèmes pertinents de la recherche. La deuxième fonction permet « de documenter l'importance des thèmes au sein de l'ensemble thématique, donc de relever des récurrences, des regroupements, etc. » (p. 162).

Concernant ma recherche, j'ai donc choisi d'analyser les propos des enseignantes par rapport aux thèmes que j'avais préparés dans le carnet de bord et les entretiens semi-directifs, et qui sont donc ressortis dans les données recueillies.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Les sections 3.1, 3.2 et 3.3 concernent les difficultés rencontrées par les novices, en comparant l'évolution entre les peurs ressenties avant le premier jour, les difficultés effectives du premier jour et du premier mois, ainsi qu'un bilan après les quatre premiers mois. Le point 3.4 traite des influences du taux de travail et du statut sur la charge de travail. La partie 3.5 concerne l'abandon de la profession pour une des six novices. Enfin, les sections 3.6 et 3.7 traitent des moyens de prévention ainsi que des bénéfices d'un accompagnement en tant que novices pour favoriser l'insertion professionnelle.

3.1 Effets de la rentrée scolaire sur les enseignants novices

Préoccupations, peurs et craintes concernant la prise de fonction

Le premier jour est une étape importante dans le métier. En effet, il s'agit du premier contact avec les élèves, qui permet de prendre la température de la classe, et de se rendre compte de ce à quoi on doit faire face. Il a des effets multiples sur les enseignants novices. Il apparaît à la lecture des transcriptions effectuées que les enseignants débutants semblent préoccupés par la prise de fonction. Selon Maulini (2010), il s'agit d'une source « d'intense sollicitation, d'une charge de travail démultipliée » (p. 62).

Être acceptée par les parents et les élèves	« Au début j'avais un peu d'appréhension (…) La plus grande était le fait d'être acceptée par les élèves et par les parents. » (Léane)
Prise en compte de la diversité des élèves	« Au début c'est vrai que c'était un peu stressant, je ne savais pas quels élèves j'allais avoir. J'ai eu presque toutes les classes le premier matin et du coup je ne savais pas comment j'allais les gérer ». (Maryline)
Gérer les comportements	« Ce qui résume le mieux l'entrée dans le métier c'est le mot questionnement, parce que tout le temps je me posais plein de questions, j'avais plein de situations auxquelles je ne savais pas comment réagir. (…) Et puis aussi toute une grande insécurité parce qu'on est confronté chaque jour à de nouvelles situations, parce qu'on est avec une nouvelle classe, de nouveaux élèves, de nouveaux conflits. » (Mélina)
Faire face à l'inconnu, la nouveauté	« Je l'ai bien vécue. Le fait d'avoir déjà vécu une rentrée scolaire l'année dernière, je savais un peu à quoi m'attendre. Après, c'est vrai que j'étais assez stressée quand même parce que c'était ma première rentrée en tant qu'enseignante professionnelle. » (Nathalie)

Concernant les *peurs et les craintes*, récapitulées ci-dessous, chacune des enseignantes en a ressenti avant sa rentrée.

Tableau 2 : Peurs ressenties par les novices avant la rentrée

Peurs	Enseignantes
Se faire tutoyer ou vouvoyer par les élèves que l'on connaît	Juliane
Répondre aux attentes des parents	Nathalie
Trouver les mots pour accueillir les élèves	Maryline
La différence de niveaux des élèves	Anna
Avoir du respect de la part des élèves	Léane
La gestion de classe (gérer les élèves, leurs comportements, poser le cadre)	Mélina

Puisqu'il s'agissait de leur première rentrée en tant qu'enseignantes diplômées, toutes ont ressenti un certain stress et une appréhension. En effet, tout est nouveau et elles ne connaissaient pas les élèves, leur rythme, le fonctionnement de la classe, etc. Il s'agit d'une étape qui fait peur. Comme le rappelle Huberman (1989), c'est le fameux passage de l'entrée dans la vie professionnelle, soit les stades de survie et découverte, où l'enseignant se remet en question et est à la fois enthousiaste de débuter sa carrière. Nous pouvons également observer que les peurs rencontrées sont en lien à la reconnaissance que les enseignantes souhaitent obtenir dans leur profession. Comme l'explique Bélair (2009), « l'enseignant novice doit faire preuve de compétence pour obtenir un statut officiel d'enseignant » (p. 42). L'enseignant sera jugé par les parents, par ses élèves et par ses collègues. De ce fait, il est important de se faire sa place pour être reconnu comme professionnel. Ce processus de reconnaissance permet d'avoir une meilleure estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle (Jorro, 2009). Il apparaît donc primordial à ces enseignantes de réussir à se faire une place, et de gérer au mieux cette première étape de leur profession.

Rapport-Gratuit.com

3.2 Les difficultés rencontrées

Nous recensons deux grandes catégories de difficultés : *les difficultés du premier jour* et *les difficultés du premier mois d'enseignement.*

Les difficultés du premier jour sont plutôt liées à des aspects de gestion de classe, comme le relèvent Wong et Wong (2012). Ils ajoutent que le premier jour de classe est le plus important de toute l'année scolaire. Selon les deux auteurs, une gestion de classe efficace doit débuter dès la rentrée. D'après Chouinard (1999), ayant moins d'expérience, les novices peuvent moins se référer à des situations connues pour orienter leur pratique. La difficulté la plus observée chez les six novices est la *gestion des prénoms*, surtout pour les auxiliaires, qui ont une grande quantité d'élèves chaque semaine.

« En un jour, j'ai fait la connaissance d'à peu près 50 élèves, donc ça faisait beaucoup. J'ai fait de mon mieux pour les retenir mais je n'ai pas réussi » (Nathalie).

Nommer un élève, c'est le reconnaître en tant qu'individu à part entière, et lui dire : « Je m'intéresse suffisamment à toi pour savoir qui tu es » (Wong et Wong, 2012, p.12). Charles (1997), explique que chaque élève a besoin de reconnaissance et de bienveillance. C'est un aspect qui lui permettra de se sentir bien et d'apprécier son professeur, lui donnera une première impression positive et permettra d'instaurer le respect en classe. Deux autres difficultés sont évoquées par les novices : la *gestion du matériel* et la *gestion du temps à disposition*.

« *J'ai remarqué qu'il me manquait du matériel (…) mais ensuite je l'ai commandé et puis au final ce n'est rien de grave* » *(Léane).*

« *J'avais plus de temps que ce que j'avais prévu, j'ai donc dû improviser pour remplir le temps de manière intelligente et sensée. (…) J'aurais pu plus anticiper. Je pense que j'ai un peu surestimé le temps que ça prenait. J'aurais pu plus me renseigner avant, auprès de mes collègues* » *(Mélina).*

Après quelques semaines de travail, trois catégories de difficultés apparaissent aux yeux des novices.

Différenciation	« Il y a des écarts énormes tout le temps, c'est dur de s'adapter à tout le monde. (…) C'est une question que je me pose souvent : comment différencier au mieux ? » (Mélina) « C'est difficile de suivre ce que j'avais prévu pour le planning, car je ne connaissais pas les élèves, ni leur différence de niveau ». (Nathalie)

	« Quand tu as deux degrés, c'est encore plus difficile (…) Il faut être bien organisé, savoir donner un exercice aux 8P qu'ils peuvent faire tout seul pour ensuite voir la théorie avec les 7P. C'est obligé, sinon ils viennent tous te poser des questions et ça ne va pas». (Juliane)
Gestion du comportement	« Je passe beaucoup de temps à régler des conflits. (…) Au début je me posais beaucoup de questions, à quel point je dois m'engager dans leurs conflits, à quel point je peux parfois peut-être ignorer ». (Mélina)
	« Le premier mois, je n'ai pas beaucoup enseigné. J'ai surtout fait de la discipline ». (Anna)
Mise en place des règles	« Ceux qui arrivent à l'école [les écoles enfantines] ne savent pas du tout ce qu'est une règle. (…) On doit les mettre en place et puis ce n'est pas forcément facile. (…) C'est la même chose avec les 3H. (…) Chaque semaine, il faut beaucoup répéter ». (Nathalie)

La difficulté principale relevée est la *différenciation*. En plus de gérer les débuts de son enseignement, il est également nécessaire pour le novice d'adapter ses cours afin que chacun y trouve son compte. Cela ne peut se faire sans avoir préalablement ciblé les difficultés des élèves et cet aspect n'est pas toujours facile. En effet, comme l'explique Perrenoud (2014), il n'est pas possible de connaître assez chaque élève pour concevoir une situation d'apprentissage sur mesure. Différencier demande du temps, et selon Villepontoux (1997), afin de pouvoir le faire, il est nécessaire d'établir l'état actuel des connaissances des élèves, de revenir ensuite sur les notions préalables constituant les bases des notions à atteindre avant d'élaborer des situations-apprentissages adaptées. Les novices ne connaissant pas encore bien la classe, il est tout à fait compréhensible que cela ne soit pas aisé lors de leur début de carrière. La deuxième difficulté évoquée est celle de *la gestion du comportement*. Kagan (1992, cité par Chouinard, 1999, p. 500) explique que les novices se préoccupent plus des notions à enseigner que des capacités des élèves. La gestion de classe n'est donc pas leur première priorité. Par manque d'expérience, ils manquent d'habileté pour définir les problèmes qui surgissent en classe (Reynolds, 1992, cité par Chouinard, 1999, p. 503). Les résultats nous permettent donc d'affirmer qu'il est effectivement compliqué de gérer en parallèle les apprentissages des élèves et le groupe classe, car cette maîtrise s'acquiert par la pratique. Enfin, la dernière difficulté expliquée dans ce travail est *la mise en place des règles*. Celles-ci nécessitent du temps et de la répétition afin d'être bien intégrées par les élèves. Duclos (2000, cité par Racine, 2008) explique que « les enfants n'ont pas la capacité de d'intégrer et de mettre en application plus de cinq règles à la fois » (p.106). Ces règles de vie ont plusieurs fonctions : sécuriser les élèves, leur permettre de se structurer et de les socialiser (Auger et Boucharlat, 2004). Il est essentiel que l'enseignant mette en place un cadre et pose

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

des limites dès la rentrée scolaire, afin que chacun se sente en sécurité. Les règles permettent aussi à l'élève d'avoir une structure, d'autant plus lorsque dans la famille, elles sont différentes ou absentes et que l'enfant n'a ainsi parfois que peu de limites ou de repères. Enfin, les règles apprennent aux élèves à vivre en communauté et à se référer à des valeurs semblables. Certains élèves ont parfois des origines socioculturelles différentes, de ce fait leurs normes sont parfois différentes de celles de l'école.

3.3 Bilan après quatre mois

Toutes les enseignantes interrogées ont observé une évolution positive après quatre mois de travail. Leur insertion professionnelle se passe bien, et elles remarquent une très nette différence en comparaison au premier mois d'enseignement.

Connaissance des élèves et rythme pris	« Maintenant je commence à bien connaître les élèves, là on est vraiment entré dans le rythme. (…) On sait où on veut aller, on sait ce qu'ils sont capables de faire, donc on peut vraiment faire quelque chose d'adapté. » (Nathalie)
Bonne intégration dans l'école et avec les collègues	« Il y a la vie dans l'école. On est quand même bien après quatre mois, on est bien intégré. Il y a le bon contact avec les collègues, qui est agréable ». (Mélina)
L'identité est créée	« Je suis plus sûre de moi, aussi face aux parents. (…) On s'est créé notre identité dans l'école après quatre mois. Les parents connaissent mon fonctionnement, moi je connais aussi le leur. On sait un peu à quoi s'attendre, on n'a plus toute cette peur, de se dire : « Est-ce qu'ils vont se plaindre si je fais ça, est-ce qu'ils ne vont pas être contents ». Je pense qu'on se sent moins jugé, on s'est fait notre place. » (Mélina)

Selon Mukamurera (1999), la durée de l'insertion professionnelle est difficile à définir, car elle varie d'un enseignant à l'autre. Selon elle, cette durée dépend de plusieurs variables, comme le niveau de compétences acquis en fin de formation ainsi que les caractéristiques personnelles des novices telles que la capacité d'adaptation et la motivation. Les six enseignantes interrogées ont justement démontré ces deux dernières caractéristiques, de ce fait, leur insertion professionnelle se passe bien, même si elle n'en est qu'au début. Nous pouvons affirmer que d'après leurs réponses, les premiers mois sont vraiment les plus difficiles dans l'enseignement, car il s'agit d'un temps d'adaptation. Maulini (2015) explique que les trois premiers mois sont les plus contraignants : « entre la prise en main de la classe, la planification de l'année, la préparation des leçons, mais aussi la gestion des tâches administratives et des relations avec les parents, pas le temps de chômer » (p. 12). Après quatre mois, les novices ont observé des changements notables, ce qui leur permet de se sentir mieux et les rend plus

confiantes pour la suite de leur travail et de leur insertion. D'une part, elles connaissent leurs élèves et leur rythme, elles peuvent ainsi adapter leur enseignement. D'autre part, elles ont obtenu de la reconnaissance des parents, des collègues, ainsi que des élèves. Grâce à cela, leur identité s'est créée, comme le souligne Dubar (2002, cité par Perez-Roux, 2012), qui explique que les questions d'ordre identitaire sont liées à la reconnaissance d'autrui.

3.4 Les influences du taux d'activité et du statut sur la charge de travail

Enseigner ne se résume pas à donner 28 leçons hebdomadaires (pour un poste à 100%). Les préparations, la création de matériel, les entretiens, les aspects administratifs font partie de la charge « invisible » aux yeux des gens. Les six enseignantes interrogées sont unanimes : travailler à 100% en tant que jeune enseignant, c'est possible mais cela représente une charge de travail énorme.

« J'ai choisi de commencer à 60% pour avoir déjà une vie (…) et pour ne pas être dégoûtée du métier directement ». (Léane)

« C'est mieux de ne pas commencer à 100%, parce qu'à 80% j'ai déjà l'impression de travailler à 120%. Il y a tellement de matériel qu'on n'a pas. (…) Pour commencer étape par étape, je pense que c'est bien de travailler entre 60% et 80% ». (Mélina)

Maroy (2006), affirme que la littérature en sciences de l'éducation constate une intensification et une complexification du travail enseignant. Selon Landert et Brägger (2009), en Suisse, 38% du corps enseignant travaillait plus de 48 heures par semaine en 1999, contre 54% en 2009. Cette augmentation est plus marquée dans l'enseignement primaire, en raison de la hausse des tâches administratives et du temps de concertation comme les entretiens. Le temps de travail hors enseignement est donc tout aussi important que le travail avec les élèves en classe. L'étude de Landert et Brägger (2009) démontre donc que cette charge de travail a tendance à augmenter le stress des enseignants, surtout pour les titulaires de classe. Selon Ballet & Kelchtermans (2009), l'intensification de la charge de travail pour les enseignants est souvent mal vécue, car elle serait liée à des activités qui ne donnent pas de sens à leur conception de la profession. Le temps libre est donc souvent apprécié pour pouvoir avancer dans le travail hebdomadaire.

« Je suis à 50% en tant que titulaire et pour 10% je donne des cours d'appui. Du coup, ça me laisse assez de temps libre. (…) Je profite vraiment de ce temps pour préparer mes leçons » (Léane).

« Je travaille à 90%, mais les deux leçons que j'ai en moins, je les apprécie pour pouvoir faire le travail que j'ai à côté. Si j'avais eu un 100%, il ne me resterait plus que le mercredi après-midi pour travailler, et ça serait difficile » (Nathalie).

Il ressort également du discours des enseignantes que les titulaires ont plus de tâches administratives à gérer que les auxiliaires. En effet, le titulaire s'occupe de préparer la séance de parents, les entretiens individuels, les visites de l'infirmière scolaire, de remplir les bulletins, etc. Selon le Service en éducation du canton de Genève (2014), chez les enseignants titulaires, le temps de présence obligatoire dans l'école représente 50% du travail hebdomadaire. Les tâches pédagogiques représentent 27,5% dont la majorité correspond à la préparation et à la planification des tâches. De plus, les tâches administratives correspondent à 22,6% du temps.

« C'est difficile, parce qu'il y a plein de choses. Il y a l'horaire, il y a les entretiens avec les parents, il y a toutes les informations qu'on doit faire passer aux élèves, ainsi que tous les aspects administratifs » (Mélina).

Concernant les auxiliaires, le temps consacré aux tâches administratives est nettement inférieur.

« Je pense qu'en étant auxiliaire, ce qui est bien, c'est qu'on n'a pas la responsabilité de la classe. On ne doit pas gérer les entretiens (…), ainsi que toutes ces paperasses » (Nathalie).

D'autres aspects relatifs au statut sont relevés. Le respect est souvent plus facile à obtenir pour un titulaire.

« En étant titulaire, tu as l'avantage d'être plus respectée par les élèves » (Juliane).

Anna, auxiliaire, remarque également cet effet : *« Au départ on a cette difficulté en plus, que les élèves ne vous prennent pas tout de suite au sérieux. (…) C'est une assez bonne chose parce que si un jour on est titulaire, on a déjà vécu le pire ».*

Les titulaires relèvent que le statut d'enseignant leur permet de mieux connaître leurs élèves et d'avoir un rythme.

« Je trouve qu'être titulaire est plus évident parce que les élèves ont l'habitude de toi et tu as un rythme avec eux. (…) Tu as peut-être plus de responsabilités, mais tu les connais mieux » (Léane).

Enfin, Les auxiliaires veulent se faire une idée en ayant plusieurs classes.

« Ça m'intéressait plus un poste d'auxiliaire, pour pouvoir justement avoir tous les degrés et m'en faire une idée, surtout les premières années » (Maryline).

3.5 L'abandon de la profession pour une des six novices

Parmi les six enseignantes interrogées, l'une d'entre elles souhaite arrêter la profession.

« Le fait d'avoir commencé à travailler à un grand pourcentage, et d'avoir tellement de questions lors de la première année, je pense qu'on ne se rend pas compte que ça s'atténue après. (…) Et du coup je trouve que ce n'est pas forcément réconfortant pour continuer. Parce que cette première année est tellement difficile, c'est surtout lié à cette question de matériel. (…) On n'a pas, comme un enseignant qui a travaillé dix ans, dix classeurs dans notre armoire avec plein de choses faites. Et ça, c'est un travail énorme. On a l'impression de travailler à 150% quand on a un taux à 100% » (Mélina).

Quant aux cinq autres, elles souhaitent continuer à exercer leur profession, pour les raisons suivantes.

Tableau 3 : Raisons de vouloir continuer à exercer la profession

Raisons de vouloir continuer à exercer la profession	Enseignantes
Elle se sent satisfaite d'avoir réussi à faire ce qu'elle devait faire avec ses élèves.	Maryline
Elles ressentent du plaisir à apprendre des choses aux élèves, à les voir progresser, c'est quelque chose d'agréable pour elles.	Léane et Nathalie
Voir les élèves être motivés lui donne envie de s'investir dans son travail. L'ambiance dans l'école avec les collègues rend le travail agréable.	Juliane
Même s'il y a des difficultés, il est important de voir ce qui s'est bien passé et de valoriser le positif. Les sorties, comme la marche d'automne, sont des moments géniaux. Les élèves qui viennent lui raconter quelque chose qui leur a fait plaisir, ou qui la complimentent, c'est vraiment positif.	Anna

Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) expliquent que l'enseignement est une profession exigeant aux novices d'assumer, dès la première année, les mêmes responsabilités que les enseignants expérimentés. Certains vivent « une première année marquée par le stress, le burnout, l'anxiété, la frustration, la peur, la fatigue, etc.» (p. 188). Mélina a expliqué lors de son entretien que ce sont la charge de travail ainsi que la gestion de nombreux conflits en classe qui la freine à continuer. Cossette (1999) l'explique, en affirmant que le stress du début est souvent causé par l'indiscipline des élèves, les classes difficiles, le manque d'équipement, le manque de reconnaissance professionnelle, la charge de travail, etc. Toujours selon l'auteur, il est évident que ce sont les novices qui sont les plus touchés par ce stress-là. Il est plausible que par manque d'expérience, ils ont développé moins de compétences pour y faire face et de ce fait, ils ont plus de risques de vouloir arrêter cette profession. Concernant les raisons de vouloir continuer à exercer la profession, les propos des cinq autres enseignantes révèlent que ce désir est surtout lié aux élèves, notamment à leurs progrès et à leur motivation. D'après Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), cela fait donc partie des satisfactions à exercer cette profession, qui amènent l'enseignant à se sentir compétent dans son travail.

3.6 Moyens de prévention pour lutter contre le choc de l'insertion professionnelle

Les enseignantes novices relèvent plusieurs moyens bénéfiques qui ont contribué à favoriser leur insertion professionnelle, développés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Moyens favorisant l'insertion professionnelle

Moyens favorisant l'insertion professionnelle	Enseignantes
Réaliser une première rentrée	« J'ai eu la chance de vraiment me rendre compte des réalités. J'ai fait une rentrée et je me suis rendu compte du matériel que j'avais à commander ». (Léane)
Disposer d'un matériel prêt à être utilisé	« J'ai pu reprendre des idées que j'avais faites l'année passée en remplacement ». (Nathalie)
Être en responsabilité et planifier	« J'ai appris à faire moi-même mon plan de travail, à prévoir tout ce que je voulais faire dans une semaine, ou vraiment à être organisée, à prévoir la charge de travail pour les élèves ». (Maryline)

Découvrir quelques formulaires administratifs	« On voit quelques formulaires administratifs. J'ai vu aussi la vente de timbres, donc ça, ça aide également ». (Juliane)
Trouver son identité d'enseignant	« On a déjà pu trouver en quelque sorte notre identité d'enseignant, en travaillant seul. Car quand j'étais en stage, je sais que je m'adaptais toujours à l'enseignant qui me coachait ». (Mélina)
Différencier et gérer les difficultés scolaires de chacun	« J'avais onze élèves, cinq degrés différents, avec onze programmes différents. (…) J'ai appris à différencier. Ensuite, j'ai travaillé avec les difficultés scolaires de chacun. » (Anna)
Bénéficier du soutien des formateurs	« On était entouré par des formateurs, par des FEES. On pouvait compter sur des gens. (…) Ça nous permet de nous reposer sur quelqu'un tout en nous préparant à la vraie vie professionnelle ». (Nathalie)
Improviser et être seul devant sa classe	« On a dû improviser, sans avoir quelqu'un à notre portée pour demander conseil, et puis surtout on a pu prendre nos aises parce qu'on s'est senti plus libre, parce qu'on n'était pas tout le temps surveillé. (…) Et quand on est seul, c'est là qu'on peut vraiment essayer des choses ». (Mélina)

La conclusion est unanime : les six novices s'accordent pour dire que ces divers moyens ont considérablement réduit le choc de l'insertion professionnelle. Le fait d'avoir vécu par exemple une première rentrée lors d'un remplacement permet d'identifier des éléments qu'elles n'auraient pas réalisés en présence d'un FEE et limite l'épuisement des premières semaines. Les séquences déjà créées et le matériel prêt sont réutilisables par la suite et permettent de gagner du temps pour les prochaines planifications. Etre en responsabilité et apprendre à planifier sont des éléments qui donnent confiance pour le refaire une prochaine fois. Découvrir les aspects administratifs les prépare à gérer cet aspect par la suite. Différencier et gérer les difficultés scolaires des élèves les ont aidées à adapter leur enseignement en fonction des élèves. Le soutien apporté par les formateurs leur ont permis d'être rassurées et d'avancer avec plus de confiance. Plus un enseignant vit des choses différentes avant d'être inséré, moins le choc sera là. En résumé, tout ce qui a été vécu comme une première fois permet d'alléger et de mieux vivre l'entrée dans le métier. La deuxième fois sera donc naturellement moins pénible à vivre car certaines premières expériences deviennent des automatismes et des routines. Lacourse (2008), explique que les routines professionnelles font partie de la

pratique d'enseignement. Il ajoute que : « Gérer une classe pose problème aux futurs enseignants et c'est une question sérieuse pour la formation. Si la capacité à « routiniser » les actions est le propre des enseignants experts, les novices doivent apprendre à gérer une classe, instaurer des règles et des normes qui conduisent vers certaines routinisations » (p. 144). Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001), l'enseignant expert construit un nombre impressionnant de routines durant sa carrière. Au début de cette dernière, elles ne sont pas encore installées, « l'enseignant en formation initiale ou débutant tente encore de mettre en œuvre des savoirs procéduraux, des recettes, des techniques, des méthodes, des modèles » (p. 185). Ces premières expériences d'enseignants novices font partie du processus de professionnalisation de l'enseignant.

3.7 Les bénéfices de l'aide d'un accompagnement en tant que novices

Les enseignantes novices soulignent que l'accompagnement par des mentors est une plus-value pour l'entrée dans le métier. Ces moments d'échanges sont relevés comme étant bénéfiques et apportant une aide pour le travail à accomplir ou pour avoir un retour réflexif sur les moments qui se sont déroulés en classe.

Conseils pour être rassurée	« J'avais vraiment besoin d'être suivie, pour savoir si ça allait. (…) J'avais besoin d'être rassurée (…) Ca m'a beaucoup aidée, elle [la FEE mentor] avait beaucoup de conseils (…) Chaque fois, on revoyait ce qui ne jouait pas, ou elle me disait : « Peut-être que là, tu pourrais essayer comme ça ». Il y avait cette confiance et puis cet appui que je n'avais pas forcément eu avant » (Anna).
Aide pour la planification et les sources à utiliser	« Dans tes planifications, il peut voir si tu es trop lente, si tu vas trop vite, si tu es bien dans les délais (…) Il peut aussi te dire vers quelles sources tu peux aller, des sites internet ou des mises en réseau d'enseignants » (Juliane).

Selon Blaya (2003), les échanges entre novices et enseignants expérimentés sont surtout souhaités à court terme, pour permettre de répondre aux questions brûlantes, aux incertitudes du début. En effet, le mentorat consiste à rompre l'isolement des novices et à les rendre petit à petit autonomes en leur donnant les moyens et en les amenant à développer des stratégies de réflexion. Cette affirmation ressort dans le discours des novices : elles ne souhaitent pas un encadrement à long terme.

« Je pense que ce serait vraiment bien le premier mois ou les premières semaines, après on est quand même vite dans le bain » (Mélina).

« Moi je trouve que ce serait bien au début, parce que toutes les questions que tu poses à la directrice ou bien aux collègues, peut-être que lui pourrait te répondre et un peu te coacher » (Juliane).

Toujours selon l'auteur précité (2003), un enseignant sur quatre souhaite un soutien de collègues expérimentés, qui seraient plutôt des collègues en poste dans la même école.

« Les FEES mentor sont des enseignants donc on pourrait aussi demander conseil à nos collègues » (Nathalie).

La recherche montre que les enseignants en quête de réponses « recettes » sont ceux qui ne sont pas dans une démarche réflexive (Lang, 1999). C'est souvent le cas des novices. Selon Hawkey (1997), les jeunes enseignants sont plus focalisés sur l'agir que sur la réflexion. Par manque d'expérience, il est parfois difficile pour eux de trouver des solutions concrètes, sur le vif. Un échange avec un mentor pourrait donc être bénéfique. Anna est ouverte à développer ces stratégies de réflexion avec autrui, mais sous réserve :

« Je ne me verrais pas avoir quelqu'un dans ma classe, par exemple. Mais discuter, peut-être une fois à chaque fin de vacances ou trimestre. Je suis toujours ouverte au dialogue et puis surtout à toujours faire mieux ».

D'autres préfèrent désormais avancer seules :

« On est un peu blasé par ces personnes qui nous suivaient. Même s'ils étaient là pour nous aider, maintenant on a envie de prendre notre envol et de se débrouiller. Et puis si on fait faux au début, ce n'est pas grave. On a quarante ans pour changer » (Léane).

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Dans cette partie de mon travail, je souhaite revenir sur les éléments qui ressortent de mon analyse et qui sont les plus intéressants.

Dans un premier temps, les données que j'ai recueillies m'ont permis de montrer d'autres difficultés que celles évoquées dans la problématique. Toutes n'ont pas pu être mentionnées, et sur six entretiens, il était évident que toutes ne ressortiraient pas, car il aurait fallu un plus grand échantillonnage pour cela. On se rend donc bien compte qu'il y a une quantité de difficultés différentes que chaque novice peut rencontrer, dépendamment de son statut, des conditions dans lesquelles il travaille, de sa classe, etc. Ces difficultés se révèlent être compliquées à gérer principalement lors des trois premiers mois d'enseignement. Après quatre mois, toutes ne sont pas estompées, mais les enseignantes interrogées se sentent plus en confiance et ont développé des stratégies pour y faire face. Mieux connaître les élèves avec le temps aide également à différencier pour s'adapter aux besoins de chacun.

L'abandon de la profession durant la première année d'enseignement est une réalité. Malgré mon petit échantillonnage, l'une des six enseignantes quittera la profession à la fin de l'année scolaire 2015-2016. Cet aspect m'interpelle quant à la question du creux entre le métier idéalisé et le métier réel. Les enseignants choisissent cette profession, ils y réfléchissent premièrement avant la formation, en se faisant une idée de ce qui les attend. Durant cette dernière, ils bénéficient de stages et cours théoriques les préparant à l'entrée dans le métier. Mais une fois diplômés, la réalité du terrain se révèle être différente. La charge de travail ainsi que les autres difficultés ne sont peut-être pas facilement identifiables lors de périodes plus courtes de pratique professionnelle.

L'accompagnement d'un mentor pour les novices se révèle être une bonne aide pour vivre plus sereinement les premières semaines de l'insertion professionnelle. Un accompagnement lors du premier mois d'enseignement peut être une solution pour répondre aux interrogations brûlantes du début et qui nécessitent une réponse rapide et adaptée.

Concernant ma question de recherche, j'ai découvert que les plus longues périodes de pratique professionnelle durant la troisième année de formation permettent effectivement de réduire le choc de l'insertion professionnelle, car tous les moyens mis en place et toutes ces expériences de « premières fois » (première rentrée, première planification sur un plus long

terme, etc.) permettent d'appréhender les « deuxièmes fois » plus paisiblement et d'y être préparé.

Autoévaluation critique de la démarche

Au départ, il était difficile pour moi de me lancer dans ce travail. J'avais de la peine à dégager une question de recherche qui ne soit pas trop globale. Je restais dans des aspects trop généraux et il m'était difficile de vraiment creuser cette thématique. De ce fait, la réalisation de la problématique m'a pris un certain temps. Mais après réflexion et discussion avec ma directrice de Mémoire, j'ai pu orienter ma recherche vers un sujet qui m'intéressait et dans lequel je pourrais trouver de nombreuses informations dans la littérature ainsi qu'auprès des enseignantes interrogées.

La partie analyse a été complexe, car en ayant effectué six entretiens de 45 minutes, je pouvais prendre beaucoup d'informations tirées de ceux-ci. Il m'a été difficile de tout trier et de vraiment garder les informations essentielles pour faire ressortir les éléments les plus intéressants. Au final, après de nombreux tris, j'ai pu garder les parties les plus pertinentes. Cela m'a demandé un certain temps, mais je suis contente du résultat. J'ai également dû interpréter et analyser les données sans entrer dans le jugement, en faisant preuve d'empathie.

Je suis également consciente qu'en ayant interrogé six enseignantes, il est difficile de tirer des conclusions avec un si petit échantillonnage. Si j'avais eu l'opportunité d'en interviewer plus, j'aurais pu faire ressortir encore bien d'autres données. Mais d'après les liens que j'ai pu faire dans la littérature, les données recueillies m'ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur les réalités de l'insertion professionnelle.

Une difficulté plus personnelle, qui m'a mis quelques bâtons dans les roues et que je souhaite relever, est le manque de confiance en moi. De nature soucieuse, j'ai toujours besoin d'être rassurée sur les travaux que j'accomplis. J'ai parfois dû prendre sur moi pour accepter mes erreurs. Les conseils de madame Pasche m'ont beaucoup aidée et m'ont permis d'aborder la suite du travail avec plus de confiance. Petit à petit, j'ai pris mes aises et j'ai réussi à dépasser mes craintes pour arriver à un travail qui me satisfait.

Enfin, réaliser ce travail m'a permis de répondre à des questions que je me posais. Il m'a également apporté des pistes pour mon insertion professionnelle qui se déroulera d'ici quelques mois. Par exemple, une de mes grandes peurs, parmi d'autres, était de ne pas oser poser des questions à mes collègues ou à des mentors. Je sais à présent qu'il ne faut surtout

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

pas hésiter à le faire, car avoir un regard extérieur permet de mieux gérer sa pratique et d'agir rapidement, sans tarder les choses. Je me sens donc plus en confiance et plus sereine pour démarrer dans la profession.

Perspectives d'avenir de recherche future

L'insertion professionnelle est un sujet qui intéressera toujours, d'une part parce que chaque jeune enseignant vivra cette période à la fin de sa formation, et d'autre part parce que cette dernière est en constante évolution. La HEP essaie d'offrir la meilleure formation possible afin de permettre aux étudiants de bien vivre ce passage de leur vie professionnelle, mais malgré tout, il est prouvé que chaque jeune diplômé rencontre des difficultés en début de carrière. Certains choisissent même d'abandonner la profession dans les premières années, car les difficultés sont pénibles à gérer ou parce que leurs conceptions du métier ne sont pas celles qu'ils imaginaient, ou encore parce que les classes sont parfois difficiles.

Je pense que lors d'une future recherche, il serait important de s'intéresser encore plus précisément cet abandon définitif de la profession, en essayant de trouver des moyens à mettre en place pour éviter qu'autant de novices (30% lors de la première année) choisissent d'arrêter la profession. Cela pourrait donc être un nouveau sujet de recherche.

Références bibliographiques

Bibliographie

Anadón, M. & Gohier, C. & Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : point de vue des formateurs. In : Gohier, C. (Dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* Québec : Le Delta

Auger, M.-T. & Boucharlat, C. (2004). *Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale.

Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, 25, pp. 1150-1157.

Bélair, L.-M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. In : Jorro, A. (Dir.) *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer.* Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes.* Recherches qualitatives.

Blaya, C. (2003). School Violence and the Professional Socialisation of Teachers : the Lessons of Comparatism. *Journal of Educational Administration*, vol. 41, n° 6.

Bossard, L-M. (2000). La crise identitaire. In : Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (Ed). *Malaise dans la formation des enseignants.* Paris : L'Harmattan

Charles, C.-M. (1997). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites.* Paris : De Boeck Université

Cottier, M. & Erard, S. (2006). *Intérêts et limites d'une formation en emploi : réflexions sur quelques pratiques institutionnelles*. In « L'enseignement aujourd'hui : contextes socio-politique ». Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP n°5, 2006, pp. 155-169

Changkakoti, N. & Broyon, M.- A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en questions. In : Wentzel, B. & Akkari, A. & Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (Ed.). *L'insertion professionelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 67-88). Bienne : HEP-BEJUNE.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation. 25* (3), 497-514.

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines.* De la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In : Garant, C. & Lacourse, F. & Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Ducommun, C. & Feller, F. & Quispe-Apaza, F. (2005). Regards croisés sur la formation. *Enjeux pédagogiques. L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante*, n°1, novembre.

Eurydice. (2002). *La profession enseignante en Europe : profils, métiers et enjeux.* Bruxelles : La commission européenne.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

Floden, R., & Clark, C. (1991). Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, E. (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191–210). Köln und Wien : Böhlau.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines.* Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In : Sikula, J. & Buttery, T.-J. & Guyton, E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring : A litterature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, vol. 48, pp. 325-335.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2005). « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ? », *La matière et l'esprit*, n°3, novembre, université de Mons-Hainaut, p. 25-47.

Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008a). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Presses universitaires de France : Paris.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008b). Les difficultés au travail des enseignants, exception ou part constitutive du métier. *Recherche et formation, 8,* 65-78.

Hétu, J.-L. & Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer.* Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50): 123-127.

Lacourse, F. (2008). Les routines professionnelles en formation initiale. *Recherche et formation.* 59. pp. 141-155.

Landert, C. & Brägger, M. (2009). *Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009.* Zürich : Landert Partner.

Lang, C. (1999). *When does it get any easier ? Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Paper n° LAN99269 presented at the AARE-NZARE conference. Melbourne, Australia (november 29 - december 2 1999).

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

Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale.* Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec.

Lebrun, M. (2013). *Les méthodes d'analyse de données.* Porrentruy : Support de cours HEP-BEJUNE.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, pp. 111-142.

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation, 57*, 23-38.

Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives : quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants. In : Gohier, C. (Dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* Québec : Le Delta

Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In : Goigoux, R. & Ria, L. & Toczek-Capelle, M.-C. (Ed.). In : *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Maison des sciences de l'homme.

Maulini, O. (2015). La toute première rentrée… des profs. *Migros Magazine*, n°35, pp. 12-16.

Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative.* Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse

Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Mosconi, N. (1990). *Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants.* La prise de fonction des personnels de l'éducation, Actes du VIème colloque de l'AIRPE, Sèvres, Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Mucchielli, A. & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Deuxième édition. Paris : Armand Colin.

Mukamurera, J. (1999). *Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec.* Vie pédagogique, 111, pp. 24-27

Mukamurera et al. (2006). *Carrière et précarité en enseignement au fil du temps, vécu et représentations des enseignantes et des enseignants*. Présentation au 74ème congrès de l'ACFAS.

Mukamurera, J. & Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In Portelance, L. & Mukamurera, J. & Martineau, S. & Gervais, C. (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J. & Bouthiette, M. (2008). *Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants. Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action.* Québec : Université de Sherbrooke, 2008

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In : Wentzel, B. & Akkari, A. & Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (Ed.). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-35). Bienne : HEP-BEJUNE.

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 25, p. 451

Paquay, L. & Altet, M. & Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance. Une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance.* Thèse de Doctorat. Genève : Université de Genève.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. *Recherche et éducations*, n°7, pp. 69-84.

Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* 6e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Editions Dunod.

Racine, B. (2008). *La discipline, un jeu d'enfant.* Montréal : CHU Sainte-Justine.

Saujat, F. (2002a). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur.* Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence : Université de Provence

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In : Karsenti, T. & Savoie-Zajic, L. (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation,* pp. 171-199. Sherbrooke : Editions du CRP.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. 2e édition.* Montréal : De Boeck Supérieur

Villepontoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école.* Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Wong, H. & Wong, R. (2012). *La rentrée scolaire, stratégies pour les enseignants.* Montréal : Chenelière éducation

Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales.* Paris : L'Harmattan.

Webographie

Alliata, R. & Bennighoff, F. & Mabillard, J. & Pecorini, M. (2009). *Le processus d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève*. Accès : http://edudoc.ch/record/32997/files/EPP.pdf, (p.16), consulté le 15.04.2015

Baltensperger & Steiner-Brütsch & Linder & Sommer (2011). *Améliorer le cadre légal du commencement dans l'enseignement*, Berne. Accès : http://www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/0f13a859903c4871b94f584e1caffa31-332/2/PDF/2011.0194-Vorstossantwort--39581.pdf, consulté le 18.04.2015

Berberat, D. (2014). *La formation duale : système de formation professionnelle suisse.* Accès : https://www.parlament.ch/centers/documents/de/rapport-formation-duale.pdf, consulté le 27.12.2015.

Internationale de l'Education (s.d.). *Enseignants et chercheurs en début de carrière.* Accès : http://www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/6070, consulté le 18.04.2015.

Kani Konaté, M. & Sidibé, A. (s.d.). *Extraits de guides pour la recherche qualitative.* En ligne: http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/index.php, consulté le 13.09.2015

Annexes

Annexe 1 : Carnet de bord

Carnet de bord

Moi, jeune enseignant…

Nom, prénom (vos données resteront anonymes) :
Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin
Age :
Degré de la classe :
Nombre d'élèves dans la classe :
Est-ce qu'il y a des élèves à besoins particuliers ? :
Si oui, combien et quel(s) besoin(s) ? :
Je suis : ☐ titulaire de classe OU ☐ auxiliaire de classe
Nombre d'heures de travail hebdomadaire :

Support-Gratuit.com

La rentrée : mon premier jour

1.	Difficultés rencontrées :	
2.	Remédiations mises en place pour contrer ces difficultés :	
3.	Ce qui m'a fait peur :	
4.	Ce qui m'a satisfait(e) :	
5.	Est-ce que je me suis senti(e) débordé(e)	Oui ☐ Non ☐
6.	Est-ce que tout s'est déroulé comme je l'avais prévu :	Oui ☐ Non ☐
7.	Remarques éventuelles :	

Moi, jeune enseignant : mon premier mois d'enseignement

8.	Ai-je réussi à tenir mon planning ?	Oui ☐ Non ☐
9.	Difficultés rencontrées :	
10.	Remédiations mises en place pour contrer ces difficultés :	
11.	Ce qui me fait peur pour la suite :	
12.	Satisfactions de ce premier mois :	

13.	Est-ce que je me suis senti(e) parfois dépassé(e) par les événements ?	Oui ☐ Non ☐
14.	Si oui, comment ai-je remédié à cela ?	
15.	Est-ce que j'arrive à avoir une vie privée ?	Oui ☐ Non ☐
16.	Est-ce que j'arrive à m'octroyer du temps libre ?	Oui ☐ Non ☐
17.	Est-ce que j'ai eu envie de laisser tomber ce métier durant ce premier mois ?	Oui ☐ Non ☐
18.	Si oui, pourquoi ?	
19.	Si non, qu'est-ce qui me fait tenir ?	

La formation que j'ai vécue à la HEP

20.	La formation proposée par la HEP était-elle adéquate ?	Oui ☐ Non ☐
21.	Le nouveau système de troisième année de Bachelor, propose une formation « par l'emploi » (composée de remplacements, co-enseignement et stages) dont l'une des finalités est de réduire le « choc de l'insertion professionnelle ». Ai-je été bien préparé(e) ?	Oui ☐ Non ☐
22.	Si non, qu'est-ce que j'aurais souhaité comme « plus », comme aide pour être bien préparé(e) ?	

23.	Lors de ma troisième année de formation à la HEP, j'ai été suivi(e) par un FEE mentor durant mes remplacements. Cela a-t-il été bénéfique ?	Oui ☐ Non ☐
24.	Est-ce que je souhaiterais être entouré(e) d'un mentor en tant que jeune enseignant(e) ?	Oui ☐ Non ☐
25.	Est-ce que je changerais quelque chose à la formation pour qu'elle prépare au mieux les jeunes enseignants ?	
26.	Quel(s) conseil(s) je pourrais donner aux futurs enseignants pour qu'ils soient bien préparés à ce qui les attend ?	

Autres remarques générales :

27.	Quelque chose qui me paraît important et que j'ai envie d'ajouter :	

Annexe 2 : Guide d'entretien

Guide d'entretien en lien avec les carnets de bord

Introduction

1) Comment avez-vous vécu votre entrée dans le métier ?

Thème 1 : Le premier jour en tant qu'enseignant

2) Vous mentionnez que votre premier jour a été synonyme d'imprévus à gérer. Comment avez-vous fait pour y remédier ? (les élèves qui n'arrivent pas à l'heure, le temps de battement car on n'a pas assez préparé de matériel, le manque de matériel, retenir les prénoms…) ?

3) Vous dites ne pas avoir eu le sentiment d'être débordée. A quoi cela est-il dû ?

4) En revanche, vous dites que tout ne s'est pas passé comme prévu. A quoi cela est-il dû et qu'auriez-vous pu faire pour que cela ne se produise pas ?

Thème 2 : Le premier mois d'enseignement

5) Qu'est-ce qui vous a permis ou non de tenir votre planning durant ce premier mois ?

6) Vous dites que vous avez dû revoir vos activités à la baisse. Comment en êtes-vous venue à décider cela et comment gérer la planification pour la suite de votre enseignement ?

7) Pouvez-vous commenter les principales difficultés évoquées dans votre carnet de bord ?

8) Avez-vous quelques solutions en perspective pour atténuer ces difficultés ?

9) Comment faites-vous lorsque vous vous sentez dépassée par les événements ?

10) Comment arrivez-vous à vous octroyer du temps libre et à avoir une vie privée ?

11) En quoi le fait de travailler à 100% ou au contraire avec un horaire réduit aide-t-il à une bonne insertion professionnelle ?

12) A votre avis, entre le fait d'être auxiliaire ou titulaire de classe, qu'est-ce qui est le plus profitable pour votre insertion professionnelle ?

13) Vous mentionnez que l'aide des collègues est importante en tant que jeune enseignant. Comment ceux-ci vous aident-ils concrètement ?

14) Ce premier mois vous conforte dans l'idée de vouloir continuer à exercer cette profession. Comment les satisfactions du premier mois d'enseignement aident-elles à compenser les aspects plus difficiles de la profession ?

Thème 3 : Les quatre premiers mois d'enseignement

15) Cela fait maintenant quatre mois que vous enseignez. Qu'est-ce qui a changé durant ces quatre mois en comparaison à ce que vous avez pu mentionner jusqu'à présent dans votre carnet de bord ?

Thème 4 : La formation vécue à la HEP

16) En quoi ce modèle de formation « par l'emploi » vécu en troisième année de Bachelor aide-t-il à réduire ou non ce « choc » de l'insertion professionnelle ?

17) Quelles sont pour vous les raisons de vouloir être suivie ou non par un Mentor durant vos premières semaines d'enseignement, en vue d'avoir une meilleure insertion professionnelle ? Quels en sont les avantages et les limites ?

18) Quels sont les aspects administratifs qui vous semblent indispensables à évoquer en formation initiale ?

19) Aimeriez-vous ajouter quelque chose pour compléter vos propos avant de terminer cet entretien ?