

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**En quoi le co-titulariat en primaire entre
un enseignant débutant et un enseignant
expérimenté peut-il soutenir l'insertion et
le développement professionnels de
l'enseignant débutant ?**

Auteure : Caroline Demeyer
Promotrice : Noémie Baudoin
Accompagnateur : Quentin Brouhier
Année académique 2021-2022
Master en Sciences de l'Éducation

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire.

Je pense tout d'abord à ma promotrice, Madame Noémie Baudouin et qu'à mon accompagnateur, Monsieur Quentin Brouhier. Tout au long de ce travail, leurs conseils et leur bienveillance se sont avérés être de précieux atouts pour trouver des solutions à mes interrogations et ainsi avancer.

Je remercie les enseignants interrogés de m'avoir fait confiance et d'avoir témoigné lors des entretiens.

Je remercie également mes collègues de travail pour leur soutien tout au long de la rédaction de ce mémoire. Je pense notamment à Madame Barbara Delbeke qui m'a fourni un éclairage pertinent et indispensable à l'approfondissement de mes réflexions.

Enfin, je remercie ma famille ainsi que mes proches pour leurs encouragements et leurs aimables relectures. Remerciement spécial à mon fiancé, Monsieur Jean-Grégoire Tylleman, pour son indéfectible soutien moral.

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	6
Chapitre 1 : Contexte	9
1.1. Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants.....	9
1.1.1. Enjeux.....	9
1.1.2. Définitions	11
1.2. Cadre légal de l'accompagnement des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles	12
1.2.1. L'accueil des nouveaux enseignants	12
1.2.2. Le travail collaboratif	14
1.3. Le co-titulariat en Belgique	17
1.3.1. Interprétation des données relatives aux instituteurs primaires travaillant à temps partiel en Belgique	18
1.4. Résumé et rappel des notions-clés.....	22
Chapitre 2 : Cadre théorique	24
2.1. L'insertion des enseignants débutants	24
2.1.1. L'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle	24
2.1.2. Les types de besoin des enseignants débutants	25
2.2. L'accompagnement des enseignants débutants	28
2.2.1. Définitions de l'accompagnement.....	29
2.2.2. Les caractéristiques de l'accompagnement des enseignants débutants	30
2.2.3. Les types de relations entretenues dans un accompagnement.....	32
2.2.4. Les dispositifs d'accompagnement existants.....	32
2.2.5. Le mentorat et le tutorat.....	34
2.2.6. La collaboration entre enseignants	42
2.3. Résumé et rappel des notions-clés.....	47
Chapitre 3 : Problématique et méthodologie	51
3.1. Problématique.....	51
3.2. Méthode.....	52
3.2.1. Déroulement de la recherche	52
3.2.2. Échantillon.....	53
3.2.3. Collecte des données.....	54
3.2.4. Analyse des données	55
Chapitre 4 : Les résultats	57
4.1. Décalage entre les politiques éducatives et la réalité	57

4.2.	Le co-titulariat	58
4.2.1.	Les raisons du co-titulariat	58
4.2.2.	La perception des enseignants débutants et les bénéfices retirés	59
4.2.3.	Les caractéristiques du co-titulariat	59
4.2.4.	L'ambivalence autour de l'intensité de la collaboration	62
4.2.5.	L'évolution de la relation	62
4.3.	Les besoins des enseignants débutants et les types de soutiens perçus	63
Chapitre 5 :	Discussion	67
5.1.	Synthèse des résultats	67
5.2.	Interprétation des résultats et discussion	69
5.2.1.	Le décalage entre la demande des politiques éducatives et la réalité en termes d'accompagnement des enseignants débutants	69
5.2.2.	L'absence de cadre du co-titulariat	73
5.2.3.	Le co-titulariat dans les faits	74
5.3.	Les limites de la recherche	77
5.4.	Perspectives	79
5.4.1.	L'accompagnement des enseignants débutants	79
5.4.2.	L'implication de la direction	80
5.4.3.	Le co-titulariat	80
Conclusion		82
Bibliographie		84
Annexes		92
Annexe 1 :	Tableau récapitulatif des différences et points communs entre le mentorat et le tutorat	92
Annexe 2 :	Description des participants	93
Annexe 3 :	Guide d'entretien	94
Annexe 4 :	Grille de codage	97
Annexe 5 :	Retranscriptions	100

Introduction

En Belgique, et ce depuis plus de vingt ans, le taux d'abandon des enseignants débutants inquiète tant le monde de l'enseignement que ses responsables politiques. En effet, nombreux sont les novices (35,6%) qui abandonnent le métier au cours des cinq premières années (Delvaux et al., 2013). Les difficultés rencontrées lors de l'entrée dans ce métier sont multiples et peuvent pousser les débutants à quitter la profession. Ce « choc de la réalité », vécu lors de leur prise en fonction, les déstabilisent et peuvent les décourager (Nault, 1999 ; Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010 ; Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Delvaux et al., 2013 ; Mukamurera et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017).

Parmi les difficultés vécues par les enseignants débutants, citons la précarité du statut d'enseignant en début de carrière. En effet, sur le terrain, ceux-ci prennent toutes les fonctions qui leur sont proposées, même si cela ne leur convient pas. Il est donc fréquent que ces novices soient engagés dans des contrats à temps partiels et « bouchent des trous ». Ils sont alors obligés de travailler dans plusieurs écoles, ce qui complique leur intégration dans les équipes pédagogiques, leur compréhension et leur assimilation de la culture de chaque établissement ainsi que son mode de fonctionnement. Ces contrats à temps partiels semblent d'ailleurs se multiplier en conséquence de recul de l'âge de la pension dans l'enseignement. Les enseignants de plus de 55 ans, nommés et engagés à titre définitif, ont effectivement l'opportunité de prendre une disponibilité pour convenances personnelles précédant la retraite (DPPR), ce qui leur permet de diminuer leur volume périodes en fin de carrière.

Dès lors, le recours aux temps partiels ainsi que le le besoin en co-titulariat augmentent. Dans notre pays, il n'existe aucun cadre légal ni de définition juridique ou scientifique concernant celui-ci. Une telle situation nous donne l'impression qu'il y a un décalage entre la réalité de terrain et l'absence de cadre et de littérature scientifique relatifs aux enseignants travaillant à temps partiel dans une même classe. C'est ce constat qui nous a décidé à investiguer cette problématique.

Afin de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants, certains auteurs proposent différentes solutions (Paul, 2002, 2004, 2009 ; Vikaraman et al., 2017). Parmi celle-ci, nous allons, au cours de ce mémoire de recherche, nous attarder sur deux d'entre elles : le mentorat et le tutorat, deux dispositifs largement abordés par la littérature scientifique (Peterson & Williams, 1998 ; Baudrit & Blaya, 2006 ; De Stercke et al., 2010 ; Duchesne & Kane, 2010 ; Devos et al., 2013 ; Vikaraman et al., 2017 ; Ghițulescu, 2021).

Dans le cadre de nos recherches, nous faisons également l'hypothèse que la collaboration (Marcel et al., 2007 ; Lessard et al., 2009 ; Beaumont et al., 2010 ; Lefevre, 2010 ; Vangrieken et al., 2015 ; Lanaris et al., 2015), appelée travail collaboratif dans les textes légaux, et le co-titulariat peuvent être pris en considération comme dispositif d'accompagnement. Ils n'ont pas pour objectif premier d'accompagner les enseignants débutants mais nous pensons qu'ils peuvent y contribuer.

Ainsi, ce mémoire s'intéresse à comprendre comment les instituteurs débutants s'insèrent dans le métier et dans une équipe, dans la cadre d'un co-titulariat comme potentiel facilitant l'accompagnement, avec l'aide de leur co-titulaire plus expérimenté. Pour être plus précis, ce travail de recherche a pour but de comprendre comment le co-titulariat à mi-temps dans une classe du primaire, avec un enseignant expérimenté (plus de 5 ans d'expériences) pourrait aider un enseignant débutant (moins de 5 ans d'expériences) à développer ses compétences personnelles et professionnelles, à s'intégrer dans l'équipe pédagogique, à comprendre la culture de l'établissement ainsi que de vivre un accompagnement conforme à ses besoins. Dès lors, nous avons construit la question de recherche suivante comme base de notre réflexion : ***En quoi le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut-il soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant ?***

Notons enfin que la conception du co-titulariat que nous privilégions dans ce travail de recherche est celle d'un partage équitable des périodes prestées au sein d'une classe. Nous allons donc nous focaliser plus précisément sur un co-titulariat dans lequel les périodes prestées sont de 12 périodes pour l'enseignant débutant et 12 périodes pour l'enseignant expérimenté, car nous pensons qu'une telle répartition représente une forme intéressante de co-titulariat.

Afin de mener à bien nos recherches et de fournir ainsi une réponse à notre interrogation, nous allons procéder à une étude qualitative de la situation sur le terrain, à l'aide d'entretiens semi-directifs. Ceux-ci nous permettront d'analyser au mieux l'accompagnement au sein du co-titulariat, de comprendre cette relation dans sa globalité et sa complexité ainsi que d'investiguer un nouveau champ de recherche.

De plus, étant donné le manque de cadres légaux et de recherches scientifiques sur le sujet, notre recherche peut être qualifiée d'« exploratoire ». Pour cette raison, l'entretien semi-directif nous paraît le plus approprié pour recueillir des informations pertinentes et de faire de nouvelles découvertes grâce à une grande liberté de parole laissée à l'interviewé (Fenneteau, 2007).

Chapitre 1 : Contexte

L'objectif de ce premier chapitre est de fournir un état des lieux de l'accompagnement des enseignants débutants et de la collaboration existante entre enseignants. Pour ce faire, deux points d'entrée vont être privilégié : la littérature scientifique et le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Ce travail de recherche débutera par les enjeux de l'accompagnement des enseignants débutants et des définitions que donnent la littérature et la FWB. Ensuite, le cadre légal de l'accompagnement des jeunes enseignants en FWB sera investigué. Pour cela, un éclairage sera fait concernant le décret « Missions », à la circulaire 5388 faisant référence à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire ainsi que le Pacte pour un enseignement d'Excellence. Par après, la possible concordance entre les deux approches (celle du décret « Missions » et celle du Pacte d'Excellence) sera évoquée. Enfin, ce chapitre se terminera par la collaboration entre enseignants et comment celle-ci est opérationnalisée en FWB.

1.1. Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants

1.1.1. Enjeux

Depuis de nombreuses années, les auteurs évoquent les difficultés qu'ont les jeunes enseignants à vivre sereinement leur insertion professionnelle dans le métier. Les recherches sont multiples sur le taux d'abandon des enseignants, sur le « choc de la réalité » et les difficultés qu'ils rencontrent (Nault, 1999 ; Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010 ; Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Delvaux et al., 2013 ; Mukamurera et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017). Le taux d'abandon des jeunes enseignants inquiète le monde de l'enseignement depuis plus d'une vingtaine d'années. Des décrets, circulaires et réformes sont mis en place pour palier à cet abandon massif des enseignants afin de leur permettre de s'insérer sereinement dans leur emploi (Mukamurera et al., 2019).

Une étude belge (Delvaux et al., 2013) datant de 2013 affirme que 35,6% des enseignants débutants abandonnent le métier d'enseignant au cours des cinq premières années d'enseignement. Elle précise que la moitié de ces abandons se déroulent lors la première année. Dans l'enseignement fondamental ordinaire, ils sont 23, 5% à quitter le métier.

De nombreuses recherches mettent en lumière le besoin des enseignants novices d'être soutenus, guidés, accompagnés par leurs pairs plus expérimentés (Devos et al., 2013 ; Mukamurera et al., 2013 ; Carpentier et al., 2019 ; Deprit et al., 2019 ; Mukamurera et al., 2020).

Une des mesures prévues, pour éviter ces abandons précoces et un meilleur soutien, est l'accompagnement des enseignants débutants dans leur insertion professionnelle. Celle-ci peut être définie comme un processus graduel, dynamique, changeant et multidimensionnel pouvant s'étendre sur une durée de cinq à sept ans selon les auteurs (Mukamurera et al., 2013).

Durant cette période, le novice se heurte au « choc de la réalité » de Nault (1999) qui se résume à une certaine désillusion du métier, des incertitudes, des tensions, des remises en question, un sentiment d'incompétence et/ou d'impuissance, de l'isolement, des difficultés à s'adapter, ... (Mukamurera et al., 2013 ; Ambroise et al., 2017).

Pour éviter l'isolement ou l'abandon de l'enseignant novice, la commission de pilotage du système éducatif pense qu'il est indispensable que, lors de leur entrée dans le métier, il ait accès à un accompagnement spécifique et reconnu statutairement (Delahu, 2008). De plus, l'accompagnement peut être informel, lié à des initiatives personnelles et ponctuelles ou bien s'insérer dans un programme d'insertion professionnelle formel établi par des réformes, le PO ou la direction (Mukamurera et al., 2013).

Faute d'un tel accompagnement, les jeunes enseignants entrent alors dans le métier sans avoir développé toutes les compétences professionnelles ou avoir acquis suffisamment d'expérience et de confiance en soi pour surmonter les difficultés qu'apportent l'enseignement (Mukamurera et al., 2020).

Ainsi, les recherches semblent montrer que les premières expériences professionnelles détermineraient le futur profil pédagogique de l'enseignant débutant (Ambroise et al., 2017). Cependant, pour que l'accompagnement des enseignants novices soit bénéfique, celui-ci demande un cadre légal ainsi qu'un « contrat » entre l'accompagnant et l'accompagné relatif à leurs demandes et besoins.

Un autre élément qui entre dans les enjeux est le temps partiel. En effet, le nombre de temps partiels a fortement augmenté entre 2018 et 2020, entre autres chez les jeunes. Le temps partiel est une réalité, mais correspond-t-il au choix des jeunes ? Leur permet-il de subsister financièrement ? Aurait-il donc un impact sur le décrochage des nouveaux enseignants dans les cinq premières années ? A l'inverse, un avantage peut être évoqué : la collaboration avec d'autres collègues, l'accompagnement, surtout lorsqu'il s'agit de co-titulariat, objet de notre travail. Ajoutons à cela que le co-titulariat pourrait être lié au temps partiel, dans la mesure où ce sont les jeunes qui occupent ces co-titulariats et où ils ne travaillent pas à temps plein. Malheureusement, il ne semble pas exister de statistiques permettant de voir s'il y avait un lien entre le temps partiel et le co-titulariat, ce dernier n'étant pas recensé.

1.1.2. Définitions

La Fédération Wallonie-Bruxelles donne différents critères administratifs pour définir l'enseignant débutant. Dans la circulaire 5388 datant de 2015, un enseignant débutant est considéré comme tel s'il a moins de 5 ans d'expérience. D'autres paramètres peuvent s'ajouter à celui-ci : s'il vient du domaine privé ou public et ne possède pas de formation initiale d'enseignant, s'il doit construire pour la première fois de nouveaux cours, s'il est susceptible de souhaiter un accompagnement spécifique ou si c'est la première fois qu'il entre en fonction ou encore s'il a déjà effectué plusieurs intérim dans différentes écoles. La liste est non exhaustive et les caractéristiques peuvent se cumuler.

Les critères évoqués ci-dessus semblent correspondre à la vision de la littérature scientifique. En effet, un enseignant débutant est un enseignant qui a peu, voire pas d'expérience dans l'enseignement, qui a encore besoin de se développer professionnellement, qui enseigne pour la première fois ou découvre une toute nouvelle culture d'établissement. Ces enseignants ont généralement moins de 5 ans d'expérience dans le métier.

Ils peuvent être de jeunes diplômés, avoir travaillé dans le secteur privé ou avoir changé d'école voire d'années (Brock & Grady, 2001 ; Kim & Roth, 2011 ; Mahmoudia & Özkana, 2015 ; Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015 et Septiani Emiliasari & Rofi'i, 2019).

De plus, les termes « novice » et « débutant » sont généralement utilisés comme synonymes car tous deux suggèrent l'idée de manquer d'expériences et de connaissances (et donc de débiter) dans un domaine particulier.

1.2. Cadre légal de l'accompagnement des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles

Suite aux difficultés d'insertion rencontrées par les enseignants débutants, les politiques éducatives ont évolué et un cadre légal a été élaboré. En premier lieu, citons l'article 73bis relatif à l'accueil des nouveaux enseignants ajouté dans le décret « missions » en 2016, suivi de la circulaire 5388. Deuxièmement, le décret, portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement daté du 13 juillet 1998 (article 19, section 2), prévoit 60 périodes de travail collaboratif pour un horaire complet. Il ne s'agit donc pas d'accompagnement des novices, mais il peut constituer un des seuls autres moyens prévus par la législation pouvant également y contribuer.

1.2.1. L'accueil des nouveaux enseignants

Le décret « Missions » créé en 1997 définit les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire. Il organise également les structures propres pour les atteindre. Les modalités ont été précisées ces 20 dernières années. Dans ce décret, un chapitre (chapitre VII bis) a été ajouté en 2016 sur l'accueil et l'encadrement des nouveaux enseignants. Deux axes apparaissent à ce sujet : l'amélioration de l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants. L'ensemble de ces réformes sera repris dans le Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017) dont l'objectif est d'améliorer l'enseignement, réduire le redoublement et le décrochage scolaire. L'article précise que la direction et le Pouvoir Organisateur (PO) de l'établissement ont l'obligation légale de mettre en place un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants au cours des 15 jours suivant leur prise de fonction.

Le minimum légal à prévoir est : un entretien avec la direction, une visite des locaux, la communication des horaires de travail, une présentation ainsi qu'une explication du projet de l'établissement scolaire, du projet pédagogique et éducatif de l'école, du règlement de travail en vigueur, des référentiels et des programmes de cours utilisés dans le domaine enseigné par l'enseignant débutant. En outre un dossier, récapitulant toutes ces informations, doit être remis à l'enseignant débutant et une présentation de l'équipe éducative est exigée.

Toujours selon l'article 73bis, dans le cas où l'enseignant débutant est engagé pour la première fois par l'établissement et qu'il s'apprête à y prester au minimum une semaine, la direction (voire le PO) a également l'obligation de désigner un référent pour « *l'assister et le guider dans son insertion socio-professionnelle et l'exercice de ses fonctions* ». Ce référent doit avoir un minimum de cinq années d'expérience professionnelle et un titre pédagogique adéquat. Cependant, il est précisé qu'aucune période complémentaire ne sera attribuée au référent désigné afin de mener à bien l'accompagnement de l'enseignant novice.

La circulaire 5388 du 29 août 2015, relative à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, a ainsi rendu le dispositif d'accueil et d'accompagnement des enseignants novices obligatoire à la rentrée 2016-2017 dans toutes les écoles de la FWB. Cette circulaire est accompagnée d'un guide destiné aux directions et aux futurs référents qui précise les objectifs, le fonctionnement, les conditions de réussite, les points d'attention et autres éléments relatifs à l'accompagnement offert aux enseignants débutants.

Plusieurs autres pistes se dégagent en ce sens. Premièrement, l'une des pistes envisagées est le développement de la phase d'accueil. Ainsi, un vade-mecum reprenant tous les renseignements administratifs et pédagogiques pourrait être remis aux enseignants novices. Dans le même ordre d'idée, des séances de partage de bonnes pratiques en matière d'accueil, via la formation continue et la mise en réseau, pourraient être organisées par les directions.

Pour le deuxième axe mis en avant dans les textes légaux, à savoir l'accompagnement des jeunes enseignants, la FWB prévoit la création de la fonction d'enseignant référent. Ces enseignants expérimentés ont pour tâche d'accompagner les enseignants débutants pendant les cinq années qui suivent leur entrée en poste dans l'établissement. En outre, le travail du référent doit être encadré, via une formation continuée et des outils numériques mis à disposition leur disposition. Ces enseignants sont désignés par la direction (de préférence sur base volontaire) et ne sont pas forcément le co-titulaire, mais bien un collègue qui a accepté d'endosser ce rôle.

Pour terminer, une troisième piste pour un accueil optimal des enseignants débutants est celle de l'accompagnement spécifique pour les enseignants sans formation pédagogique préalable. Ainsi, toujours selon le Pacte, pour ces enseignants, il convient dans ce cas de prévoir « *des dispositions adéquates pour leur permettre de suivre la formation pédagogique qui leur manque* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Comme le révèlent Duchesne et Kane (2010, p.88), la question de l'accompagnement est complexe. En effet, il est essentiel d'établir un cadre entre l'administration (le politique, le PO et/ou la direction), le référent « *(qui doit posséder des compétences à l'accompagnement professionnel et personnel)* » et l'accompagné « *(qui doit s'engager pleinement et activement dans sa propre démarche d'apprentissage du métier d'enseignant)* ».

1.2.2. Le travail collaboratif

Depuis une vingtaine d'années, les enseignants de la FWB, travaillant à temps plein, sont tenus de participer à des concertations formelles à raison d'un minimum de 60 périodes par an. Ces concertations obligatoires sont incorporées dans l'horaire des enseignants et se tiennent dans des lieux précis (classe, salle de réunion, etc.) (Décret « Organisation », 1998).

Durant ces concertations, les enseignants sont conviés à collaborer, à enseigner à plusieurs ou de travailler avec des collaborateurs externes tels que le PMS, les personnes qui s'occupent de l'intégration d'un enfant dans une classe « classique », les parents, des associations, etc.

Ils sont également invités à prendre des décisions collectives (projets, partenariats, évaluation, formation, organisation, ...) et à coordonner leurs actions (Garcia & Marcel, 2009).

Au fil des années, la collaboration entre enseignants est devenue une norme dans les décrets et les circulaires relatifs au métier d'enseignant et aux établissements scolaires (Dupriez, 2010). En Belgique francophone, le travail collaboratif entre enseignants est défini par un cadre légal qu'il convient tout d'abord de présenter.

Dans la circulaire n°7501 datant du 11 mars 2020, la FWB précise ce qu'elle entend par « travail collaboratif » :

Le travail collaboratif est le travail avec les autres membres du personnel, et le cas échéant, la direction sous l'une des formes suivantes : la participation aux réunions des équipes pédagogiques et éducatives (...) et le travail de collaboration dans une visée pédagogique, soutenu par la direction, avec d'autres membres du personnel, y compris d'autres établissements scolaires ou de centres PMS. (p.85-86)

Concernant le premier type de réunion, les enseignants participent à des réunions organisées par la direction où ils doivent travailler sur le plan de pilotage, améliorer les résultats de l'école et organiser tous les ans le travail de l'année. Tandis que dans le second type, les réunions sont organisées par les enseignants (lieux et sujets). Ceux-ci sont tenus d'avoir au centre de leurs réflexions collectives les élèves et leurs apprentissages. Ils pourront également prendre ce temps pour préparer des leçons, effectuer des observations, échanger, harmoniser le cursus académique, coacher un jeune enseignant, etc.

Il est également précisé dans cette circulaire que « *chaque établissement scolaire est libre de définir les modalités du contrôle de ses pratiques collectives* » (p.87). Cela veut dire que la FWB ne semble pas mettre en place à son niveau un système de contrôle des périodes et du contenu du travail collaboratif.

Les établissements jouissent d'une certaine liberté bien que trois principes doivent être respectés : les modalités du travail collaboratif doivent être définies en fonction du plan de pilotage, le travail collaboratif doit se dérouler au sein de l'établissement et les réunions d'équipes doivent être organisées collectivement sous l'autorité des directions. Il est à noter que, légalement, la durée minimum de ce travail collaboratif est fixée à deux périodes en moyenne par semaine et par enseignant. Cette obligation décrétable (Décret « Organisation », 1998) s'accompagne cependant d'une certaine flexibilité dans la mesure où ces périodes peuvent être réparties tout au long de l'année selon une répartition laissée au choix de l'enseignant.

D'après le Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017), le travail collaboratif offre un impact positif sur l'efficacité et l'équité du système scolaire. Ainsi, plusieurs initiatives sont recommandées par les décideurs politiques afin de faire la promotion de ces pratiques collaboratives. Selon ce Pacte, l'efficacité de ces pratiques reposerait sur six facteurs.

Le premier serait le rôle joué par les directions. Celui-ci est primordial dans la dynamique collective à l'œuvre au sein des établissements scolaires et dépend en grande partie du travail réalisé par les coordinateurs pédagogiques. Le deuxième est relatif à la reconnaissance de ce temps de travail collaboratif dans la charge officielle de tous les enseignants. Le troisième se concentre sur l'aménagement des espaces de travail communs au sein des établissements scolaires, tels des bureaux collectifs et des classes décroisonnées. Le quatrième a pour but de transformer la culture professionnelle des enseignants afin d'y intégrer l'habitude du travail collaboratif et de la coopération conflictuelle, c'est-à-dire la capacité à coopérer tout en entrant en conflit d'idées. Le cinquième facteur est lié à l'obligation qu'ont les fédérations de PO de la FWB de soutenir cette dynamique et ce, en développant des plans de pilotages et autres contrats d'objectifs adéquats. Le dernier, se basant sur une mise en commun de l'ensemble des bonnes pratiques et autres habitudes de travail positives développées au sein des établissements scolaires, est également très important, par exemple au travers d'une mise en réseau physique et virtuelle des écoles.

1.3. Le co-titulariat en Belgique

Dans l'enseignement, le terme co-titulariat est régulièrement utilisé par les professionnels. Sur le terrain, il évoque généralement deux idées. D'une part, deux enseignants partageant un horaire complet (24 périodes pour un instituteur primaire). Celui-ci peut être divisé de différentes manières. Les trois temps partiels les plus connus sont : le mi-temps (12 périodes chacun), le $\frac{3}{4}$ temps (18 périodes pour l'un, 6 pour l'autre) et le $\frac{4}{5}$ ^{ème} temps (20 périodes pour l'un et 4 pour l'autre).

Les professionnels de l'enseignement parlent de co-titulariat car les enseignants se partagent le titulariat de leur classe. Dans la pratique, ils sont supposés se répartir les matières, collaborer entre eux, se concerter à propos des élèves, de leurs difficultés et besoins, de l'organisation, des bulletins, des sorties, des rendez-vous avec les parents, etc. Ainsi, chaque semaine les deux enseignants donnent cours à leur classe de manière personnelle, en alternance.

D'autre part, un enseignant, titulaire de sa classe, accueille un autre enseignant ayant pour rôle d'apporter son aide aux élèves (remédiation, soutien individualisé, ateliers, activités qui demandent deux adultes, etc.).

Étonnamment, en Belgique il ne semble pas exister de cadre légal lié au co-titulariat ni de définition donnée par la FWB. En revanche, sur le terrain, deux points paraissent importants lors d'un co-titulariat. Le premier est que les enfants voient chaque enseignant, en fonction de leur nombre de périodes, chaque semaine. Le second est lié au bien-être des élèves. Les directions essaient d'avoir un maximum de deux enseignants par classe.

Dans le cadre d'un co-titulariat avec un enseignant principal et un enseignant « aidant », la littérature fait référence à deux concepts : la co-intervention et le co-enseignement. La co-intervention se déroule en classe avec le titulaire et un professionnel spécialisé qui donne un soutien personnalisé et individualisé à un élève. L'enseignant reste le seul « maître à bord ». Le professionnel est uniquement présent pour aider l'enfant. Le co-enseignement se déroule également au sein de la classe, mais ce sont deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend & Cook, 2007 cités par Tremblay, 2015). Il y a donc deux enseignants présents devant les enfants. Il existe six configurations possibles dans le co-enseignement.

La première comprend un enseignant qui planifie et prend en charge l'activité d'apprentissage pendant que l'autre observe les élèves ou l'enseignant. La deuxième se compose d'un enseignant qui enseigne et le deuxième qui apporte un soutien individualisé aux enfants en difficultés. La troisième implique de diviser en deux groupes la classe, chacun prend en charge une moitié. La quatrième configuration prend place lors d'ateliers. Les enseignants animent et se partagent la gestion du groupe.

L'avant-dernière se déroule lorsqu'un enseignant garde la majorité des élèves en grand groupe avec lui et un petit groupe profite d'un enseignement individualisé, de remédiation, ... (Cook & Friends, 1995 cités par Graziano & Navarrete, 2012 ; Tremblay, 2015). La dernière consiste en un partage équilibré de « *la responsabilité, de la planification, de l'enseignement et de la gestion de groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée* » (Tremblay, 2015, p.37).

Étant donné le peu d'informations sur le co-titulariat, il est possible de faire un parallèle entre le co-enseignement et un partenariat entre deux co-titulaires. Graziano et Navarrete (2012) ont rassemblé différentes caractéristiques essentielles pour que le co-titulariat se déroule sans encombre. Selon eux, il est essentiel de comprendre l'approche pédagogique de son collègue, de s'accorder sur les rôles à prendre, les responsabilités, l'horaire, l'organisation, les limites et les attentes de chacun, de déterminer des temps de discussions, de partager et de dialoguer de manière constructive.

1.3.1. Interprétation des données relatives aux instituteurs primaires travaillant à temps partiel en Belgique

Comme évoqué ci-dessus, il existe différentes formes de co-titulariat. Ce mémoire envisage de se focaliser sur le co-titulariat qui se déroule entre deux enseignants travaillant à temps partiel (12 périodes chacun) et partageant leur présence, durant la semaine, dans la même classe.

Dans l'enseignement primaire, à partir de 23 périodes sur 24, l'instituteur est considéré comme travaillant à temps partiel. Ainsi, dans le tableau ci-dessous, la distinction se fait de la même manière.

Celui-ci reprend les données sur le nombre d'enseignants du primaire (dans l'ordinaire et le spécialisé) en activité en janvier 2018, 2019 et 2020 dans l'enseignement obligatoire belge. Ils sont répartis par années d'ancienneté (expérience), temps partiel et temps plein.

Niveau	Ancienneté	2018/01				2019/01				2020/01			
		Temps partiel	Temps plein	TOTAL	% Temps partiel	Temps partiel	Temps plein	TOTAL	% Temps partiel	Temps partiel	Temps plein	TOTAL	% Temps partiel
Primaire	Moins de 5 ans	3.255	2.917	6.172	52,7%	3.364	2.975	6.339	53,1%	3.688	3.129	6.817	54,1%
	5-10 ans	1.883	4.113	5.996	31,4%	1.844	3.955	5.799	31,8%	1.859	3.728	5.587	33,3%
	11-20 ans	2.585	6.256	8.841	29,2%	2.789	6.062	8.851	31,5%	2.974	5.817	8.791	33,8%
	21-30 ans	1.672	4.189	5.861	28,5%	1.716	4.319	6.035	28,4%	1.834	4.434	6.268	29,3%
	31-40 ans	1.177	1.527	2.704	43,5%	1.281	1.515	2.796	45,8%	1.493	1.451	2.944	50,7%
	Plus de 40 ans		15	15	0,0%		18	18	0,0%	4	11	15	26,7%
	TOTAL primaire	10.572	19.017	29.589	35,7%	10.994	18.844	29.838	36,8%	11.852	18.570	30.422	39,0%

Tableau 1 : Fédération Wallonie-Bruxelles - Administration de l'enseignement - Direction générale du pilotage du système éducatif

Le temps partiel pour chaque ancienneté est croissant sur les trois années présentées. Ces croissances peuvent se diviser en trois catégories : légères, moyennes et fortes. Dans la première catégorie (légère), se retrouvent trois groupes : les « moins de 5 ans », les « 5-10 ans » et les « 21-30 ans ». L'augmentation du temps partiel est légère : entre 0,8% et 1,9% pour les deux premières catégories entre 2018 et 2020. De plus, les « 21-30 ans » ont un taux qui est resté relativement stable durant les trois années et l'un des plus faibles. Dans la seconde catégorie (moyenne), le groupe des « 11-20 ans » a une augmentation sur trois ans de 4,2%. Concernant la troisième catégorie (forte), se trouvent les enseignants ayant entre 31 et 40 ans d'expériences (avec une augmentation de 7,2 %) ainsi que les plus de 40 ans où il semble y avoir une nette augmentation durant les trois années (26,7%). Bien que l'augmentation des « moins de 5 ans » soit légère, les années d'ancienneté « moins de 5 ans » et les « 31-40 ans » ont un pourcentage plus élevé et relativement similaire au 1^{er} janvier 2020 (54,1% pour les premiers et 50,7% pour les seconds).

Suite à ces observations, il est acceptable de se questionner sur les raisons qui ont poussé chaque tranche d'âge à réduire leur temps plein. Il est probable qu'il y en a plusieurs, certaines plus spécifiques au niveau de l'ancienneté, d'autres plus globales.

Il est judicieux de préciser que le co-titulariat (qui fait souvent partie du temps partiel) n'a pas, voire très peu, été investigué par la littérature scientifique que ce sont donc des hypothèses faites à partir de l'expérience de terrain.

Pour les enseignants travaillant depuis moins de cinq ans, il est possible que ce haut taux de temps partiels soit dû au fait qu'ils ne soient ni nommés ni prioritaires, prenant ainsi les heures disponibles et donc, le cas échéant, des temps partiels. Ils seraient alors régulièrement embauchés pour compléter les temps partiels de leurs collègues plus anciens.

Les instituteurs primaires ayant entre cinq et vingt ans d'expérience sont peut-être amenés à prendre des congés parentaux pour leurs enfants de moins de 12 ans. En effet, les parents ont la possibilité d'interrompre leur carrière de manière complète (4 mois), à mi-temps (8 mois) ou à un cinquième temps (20 mois) voire plus dans le cas d'une naissance multiple ou d'un enfant handicapé (Circulaire n°5453, 2016). Dans le cas où les enseignants prennent un cinquième temps pour un seul enfant, ceux-ci ont donc l'opportunité de travailler deux ans en temps partiel, plus précisément un 4/5 temps, ce qui correspond à un jour de congé par semaine. À noter aussi que cette catégorie constitue celle où les enseignants sont nommés. Il est envisageable de faire l'hypothèse qu'il est peut-être plus « facile » pour eux de prendre des temps partiels. De même, le salaire augmente peu à peu, ce qui pourrait rendre le temps partiel plus accessible. En fonction du nombre d'enfants, ces temps partiels peuvent se prolonger car pour chaque enfant, le parent a droit à une interruption de carrière adaptée. De plus, il est possible que ce congé soit attrayant du point de vue financier. Il est probable que la différence de revenu entre un temps plein et un 4/5 temps dans le cadre d'un congé parental, soit minime. Il est également essentiel de souligner que dans l'enseignement fondamental ordinaire belge en janvier 2021, 83,1% du personnel enseignant en primaire sont des femmes¹. En outre, dans la majorité des cas ce sont les femmes qui réduisent leur temps de travail pour s'occuper des enfants ou des tâches domestiques (Valenduc & Vendramin, 2013).

¹ <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignants-et-personnel-de-lenseignement-taux-de-feminisation/>

Enfin, il est plausible que les enseignants ayant une ancienneté entre 31 ans et plus de 40 ans prennent des temps partiels pour diverses raisons. La première pourrait être liée à la pénibilité du métier et à la fatigue que plusieurs enseignants ressentent en fin de carrière. Elles amènent les enseignants à diminuer leur charge de travail.

Dans le cadre de la circulaire 7198 datant du 27 juin 2019 intitulée « *Mesures d'aménagement de fin de carrière – Disponibilités pour convenances personnelles précédant la retraite (DPPR) – Régime des pensions du secteur public* », à partir de 55 ans et sous certaines conditions, les enseignants nommés à titre définitif peuvent faire la demande d'une DPPR, à temps plein ou à temps partiel. Ils disposent d'un « pot », un capital de jours en fonction de leur ancienneté qu'ils peuvent, selon les règles établies, fractionner sur la durée selon qu'ils prennent un temps plein ou un temps partiel. La DPPR est une mesure permettant d'aménager sa fin de carrière avant la mise à la retraite. Cette dernière prend fin lorsqu'ils peuvent bénéficier d'une pension de retraite sauf s'ils introduisent une demande de prolongation pour des raisons pédagogiques (comme terminer l'année scolaire) ou une pénurie.

La seconde pourrait être relative à l'envie de faire autre chose, de développer de nouvelles compétences, reprendre des études, s'adonner à une passion, d'être indépendant complémentaire, de prendre du temps pour soi ou encore de s'occuper des petits enfants.

Concernant la dernière raison, il est possible que certains enseignants doivent prendre un temps partiel pour maladie ou incapacité (physique et/ou mentale) d'enseigner à temps plein. Bien évidemment, les raisons médicales peuvent être évoquées pour chaque tranche d'âge, de même pour la reprise d'étude.

1.4. Résumé et rappel des notions-clés

Avant d'aborder le deuxième chapitre de ce mémoire, il est essentiel de synthétiser les éléments découverts dans la partie liée au contexte. Cette sous-partie sera donc un récapitulatif des notions abordées, des mots-clés ainsi que des éléments centraux introduisant le cadre théorique.

Les notions d'enseignant débutant et d'enseignant expérimenté peuvent se définir par opposition. En effet, d'une part il y a l'enseignant novice possédant moins de 5 ans d'expériences, faisant ses premiers pas dans le métier, découvrant la culture d'enseignement de l'établissement dans lequel il a travaillé, voire de plusieurs, s'il a changé de PO. D'autre part, l'enseignant expérimenté ayant plus de 5 ans d'expérience et ne se trouvant plus dans la période d'insertion professionnelle ou de « survie ».

Deux obligations légales existent pour cadrer l'accueil et l'accompagnement des novices dans le métier. La première est d'instaurer dans les écoles un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants durant les 15 premiers jours lors de leur entrée en fonction. Ce dispositif doit au minimum inclure : un entretien avec la direction, une visite de l'établissement, la présentation à l'équipe éducative ainsi que des projets divers (d'établissement, pédagogique, etc.), du règlement de travail et des aspects pratiques tels que l'horaire, les référentiels et les programmes utilisés. La seconde est d'attribuer un enseignant expérimenté référent pour accompagner l'enseignant débutant, sans pour autant préciser les modalités ou la durée de celui-ci. Cependant, la FWB envisage d'élaborer un cadre autour de cette nouvelle fonction.

Concernant le travail collaboratif, la FWB met en évidence qu'il s'agit d'un ensemble de réunions (appelées également concertations) qui se font avec l'équipe pédagogique et/ou l'équipe éducative. Selon la circulaire n°7501 (2020), le travail collaboratif comprend également du travail collectif avec les collègues, un coaching d'enseignants débutants ou encore la participation aux organes de décisions dans le cadre d'un leadership partagé. Pour les politiques éducatives, la collaboration fait partie intégrante du métier d'enseignant depuis quelques années.

Ainsi, depuis 2018, les enseignants doivent assister à un minimum de 60 périodes de concertations par an. Celles-ci varient selon la charge horaire de chaque enseignant. Néanmoins, il semblerait que la FWB n'organise pas de contrôle des périodes ni du contenu du travail collaboratif.

Ensuite, il est important de rappeler que le co-titulariat en Belgique ne possède pas de cadre légal ni de définition. En effet, sur le terrain cette appellation peut désigner deux enseignants qui partagent la même classe et travaillant en alternance ou encore deux enseignants qui travaillent dans la même classe au même moment. Dans ce cas, l'un des deux est le titulaire principal et l'autre vient en aide, pour de la remédiation, réaliser des ateliers, etc.

Pour finir, nous nous sommes intéressés aux raisons possibles qui pourraient pousser certaines tranches d'âge à choisir un co-titulariat et un temps partiel plutôt qu'un tituliariat en temps plein ainsi que de la proportion d'enseignant pour chacune de ces catégories. Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche et le peu d'informations disponibles sur le co-titulariat, nous avons été contraints à recourir à des hypothèses.

Il est tout d'abord probable que les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience sont les plus représentés (54,1%) car l'entrée dans le métier ne garantirait pas un horaire complet. En effet, ceux-ci ne sont pas prioritaires et prennent ce qui leur est proposé. Ensuite, les deux tranches d'âge suivantes, c'est-à-dire de 5 à 10 ans et de 11 à 20 ans d'expérience, sont moins représentées mais peuvent aussi être dues à des congés parentaux. L'avant dernière catégorie concerne, pour sa part, les enseignants qui ont entre 31 et 40 ans d'ancienneté dans le métier, soit la deuxième catégorie la plus représentée (50,7%). Pour ceux-ci, la pénibilité du travail serait la cause de la réduction du temps de travail, ajouté au fait qu'ils atteignent l'âge de 55 ans, âge où la DPPR devient accessible. Enfin, la dernière catégorie reprend les enseignants ayant plus de 40 ans d'expérience. Il est acceptable de penser que les raisons relatives au co-titulariat évoquées ci-dessus sont les mêmes pour ces enseignants.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Ce second chapitre se développe selon trois grands axes. En premier lieu, l'insertion des enseignants débutants dans le métier ainsi que leurs besoins seront abordés. Ensuite, l'accompagnement des enseignants débutants grâce à deux dispositifs, le tutorat et le mentorat, seront présentés. Enfin, un dernier dispositif d'accompagnement, la collaboration entre enseignants, sera développé.

2.1. L'insertion des enseignants débutants

2.1.1. L'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle

L'entrée dans le métier est caractérisée par une période dite de « survie » où l'enseignant débutant tâtonne, se remet en question et expérimente. Cette période est difficile à vivre et pourrait être nuisible à la persévérance professionnelle du novice (Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017). Héту (1999) définit l'entrée dans le métier ainsi :

C'est « l'expérience d'une rupture et d'une prise en charge de soi », caractérisée par « une période de tension et d'ambivalence » ; elle « se traduit par un vécu d'épreuves, qui s'accompagne d'un sentiment de souffrance et d'incohérence à surmonter pour pouvoir survivre » : les uns « s'efforcent » d'assumer cette tension, d'autres ont préféré prolonger leur formation, dans laquelle ils espèrent trouver une certaine assurance; d'autres enfin finissent par rompre cette tension. (cité par Delahu, 2008, p.95)

En effet, l'enseignant novice peut rencontrer de nombreuses difficultés, que ce soit au niveau pédagogique (gestion de classe, discipline et bruit, planification de la matière, différenciation, intégration, évaluation, etc.), au niveau personnel (psychologique et motivationnel) et/ou au niveau socio-professionnel (intégration dans l'équipe et l'école) (De Stercke et al., 2010). Desmeules et Hamel (2017) ajoutent à ces difficultés celles liées à l'insertion sur le plan de l'emploi (accès et intégration à l'emploi, les réseaux, l'ancienneté, le statut, le salaire, etc.) et aux conditions de travail telles que la charge de travail, la nature de la tâche, les ressources disponibles, etc. Karsenti et al. (2013) estiment que le processus d'insertion professionnelle s'étend de 5 à 7 ans (cités par Desmeules & Hamel, 2017).

Lors de cette insertion professionnelle l'enseignant débutant consolide, modifie, rectifie et adapte des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et des compétences acquises durant sa formation initiale, qu'appellent De Ketele et al. (2017) : la phase de socialisation formelle.

Moir (1999) et ses collègues ont catégorisé cinq étapes qui se déroulent lors de la première année d'enseignement. Il y a « l'anticipation » où le novice commence sa carrière anxieux et excité. Puis « la survie » où il doit faire face à des difficultés qu'il n'avait pas anticipées, il est choqué et submergé par la quantité de tâches à réaliser en dehors de l'acte d'enseigner. Vient alors « la désillusion » qui est selon les auteurs la phase la plus compliquée car l'enseignant débutant doit apprendre à devenir multi-tâches et à s'adapter aux exigences grandissantes de la direction, des collègues et des parents. Après le premier semestre, il a une meilleure compréhension de son travail, cette phase est nommée « *rejuvenation* » par les auteurs que l'on pourrait traduire par différents termes tels que : rajeunissement, régénération ou rétablissement. Enfin, la dernière phase « réflexion », qui prend place en fin d'année scolaire, est le moment où le débutant prévoit l'année suivante en fonction de ses expériences et de ses connaissances (Vikaraman et al., 2017).

2.1.2. Les types de besoin des enseignants débutants

Carpentier et al. (2019) expliquent que très peu d'études empiriques existent sur les types de besoins ressentis par les enseignants débutants. Ils définissent le soutien comme « (...) *l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins et qu'il peut prendre des modalités variées (dispositifs, programme d'insertion professionnelle, formel, individuel, collectif, etc.)* » (Carpentier et al., 2019, p.8).

Selon les mêmes auteurs, il existe cinq types de besoins de soutiens ressentis. Le premier est lié à la *socialisation organisationnelle* qui se réfère à l'intégration et à l'acclimatation à un nouveau milieu professionnel (Mukamurera et al., 2013 cités par Carpentier et al., 2019). Coppe et al. (2020) précise que la socialisation organisationnelle s'opère en fonction de trois domaines de socialisation.

Le premier domaine reprend *les tâches de travail* tels que les aspects techniques de la fonction, l'acquisition et la consolidation des compétences pédagogiques et didactiques. Ainsi, les aspects comprennent la réalisation des tâches administratives, la planification et le programme des cours, l'évaluation des élèves, la gestion des activités d'apprentissage ainsi que de la classe. Ici, un parallèle peut être fait avec trois besoins évoqués par Mukamurera et al. (2013) : le développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner.

Autrement dit, la planification (horaire, répartition des matières sur la semaine, le suivi du programme, ...), l'enseignement à proprement parler, devant sa classe ainsi que l'évaluation des compétences et apprentissages de ses élèves et/ou de lui-même (planification, enseignement, évaluation) (cités par Carpentier et al., 2019). Ce type de besoin est relatif à la gestion de classe (discipline et gestion du bruit) ainsi que la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages pour tous les enfants. Ce domaine comprend également le besoin qui se focalise sur la différenciation pédagogique et donc l'adaptation aux élèves à besoins spécifiques. L'enseignant doit davantage tenir compte de profils de plus en plus variés (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, haut potentiel, hyper activité, troubles associés, etc.). Le jeune enseignant a trop peu été en contact de façon prolongée avec des élèves à besoins spécifiques, il a donc besoin de soutien pour amener chaque enfant à atteindre l'objectif fixé ensemble.

Le second domaine est la *socialisation au groupe de travail* et fait référence aux aspects relationnels et aux interactions que les professionnels peuvent entretenir avec leurs collègues (Coppe et al., 2020). Ainsi, un nouveau parallèle peut être réalisé : le dernier type de besoin abordé par Mukamurera et al. (2013) est associé aux dimensions personnelles et psychologiques qui touchent les aspects affectifs de l'insertion professionnelle (cités par Carpentier et al., 2019). Cela sous-entend qu'il est essentiel pour l'enseignant débutant d'avoir un collègue avec qui il peut parler de ses doutes, ses angoisses, ses essais, ses erreurs, ...

Le dernier domaine est lié à la *socialisation à l'organisation*. Elle renvoie à la compréhension de la culture de l'établissement, à l'organisation interne de l'école, aux objectifs pédagogiques et valeurs du métier (Coppe et al., 2020). Le jeune enseignant a besoin d'apprendre comment se déroulent les concertations, où se trouve la salle des professeurs, le local et les codes de la photocopieuse, où se trouve le bureau de la direction, etc. pour qu'il puisse s'intégrer à l'équipe avec laquelle il travaille, comprendre et assimiler la culture de l'établissement.

Vikaraman et al. (2017), quant à eux, expliquent que les besoins les plus importants à soutenir seraient la gestion de la classe, la motivation des élèves, la différenciation, les élèves à besoins spécifiques, l'évaluation des progrès des élèves, les interactions avec les parents et les collègues, la connaissance de la culture de l'établissement ainsi que ses buts, ses missions, les ressources mises à disposition, un soutien moral et l'apport d'aide au niveau de la pédagogie et de l'enseignement.

Ainsi, il paraît logique que durant les deux premières années d'insertion professionnelle, les enseignants débutants aient un besoin de soutien plus conséquent. Ce soutien se doit de tenir compte de la réalité, des attentes et des besoins de chaque novice (Mukamurera & Desbiens, 2017 cités par Carpentier et al., 2019). Carpentier et al. (2019) ajoutent que l'enseignant novice, qu'il soit intérimaire ou prioritaire, il est primordial de commencer son insertion dès sa première année dans le métier. Ci-dessous se trouve un tableau récapitulatif reprenant les idées des trois auteurs.

Coppe et al. (2020)	Carpentier et al. (2019)	Vikaraman et al. (2017)
La socialisation à l'organisation	La socialisation organisationnelle	- Connaitre la culture de l'établissement ainsi que ses buts, ses missions, les ressources mises à disposition.
La socialisation aux tâches	Le développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner	- Apporter de l'aide au niveau de la pédagogie et de l'enseignement - L'évaluation des progrès des élèves
	La gestion de classe et la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages	- La gestion de la classe, la motivation des élèves
	La différenciation pédagogique	- La différenciation, les élèves à besoins spécifiques
La socialisation au groupe de travail	Dimensions personnelles et psychologiques qui touchent les aspects affectifs de l'insertion professionnelle	- Un soutien moral - Les interactions avec les parents et les collègues

Tableau 2. Les types de besoin des enseignants débutants

2.2. L'accompagnement des enseignants débutants

Les besoins des enseignants débutants sont nombreux et variés. Ils ont besoin d'un soutien adapté à ce qu'ils traversent. Dès lors, comment aider les enseignants débutants à réussir leur insertion professionnelle et leur intégration dans une équipe ?

De façon unanime, l'accompagnement des enseignants débutants dans le métier semble essentiel dans le développement et l'intégration professionnels. Les débutants ont besoin d'avoir un accueil et un soutien personnalisé lié à une équipe empathique et ouverte à la collaboration, de l'aide pour gérer les apprentissages des élèves, s'intégrer à l'équipe pédagogique et se développer personnellement et professionnellement (Deprit et al., 2019). Dès lors, l'accompagnement et les dispositifs existants vont être développés plus loin.

2.2.1. Définitions de l'accompagnement

D'une manière générale, les diverses définitions des auteurs semblent s'accorder sur la notion d'accompagnement. Certains le définissent plutôt en termes d'objectifs, ou encore de compétences à privilégier, à développer.

Dans les premières années d'enseignement, le jeune enseignant tâtonne et a besoin d'être accompagné, conseillé, soutenu et guidé pour aborder son métier (Spătărelu, 2020). Paul (cité par Deprit et al., 2019) définit l'accompagnement comme une aide qui permet à l'enseignant débutant de progresser par étapes et de s'intégrer à l'équipe, tout en laissant de l'espace à celui-ci pour s'affirmer et prendre son envol. À terme, il est essentiel de clôturer l'accompagnement à un moment opportun afin d'éviter que le novice se sente surveillé ou contrôlé. Charlier et Biémar (2012), eux définissent l'accompagnement « *comme une démarche qui produit des effets formatifs, participant au « développement personnel et professionnel » des accompagnés* » (cités par Boucenna, 2017, p.61).

D'autres y ajoutent des termes qui précisent les formes d'accompagnement. En outre, selon Dupriez et Cattonar (2018), l'accompagnement est un concept polysémique qui peut renvoyer à des réalités diverses telles que le mentorat, le tutorat, le soutien, le coaching, le compagnonnage, le parrainage, ...

Paul (2002) affirme que le terme « accompagnement » est un terme générique qui reprend diverses formes et postures telles que conseiller, orienter, aider, former, guider, etc. Elle définit au minimum que « *toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage* » (Paul, 2009, p.95).

En 2004, l'auteure présente neuf composantes qui constituent l'« accompagnement ». Il y a d'abord la création d'un binôme, avec un accompagnateur et un accompagné, ainsi que l'idée de cheminer, faire route ensemble dont le but est de changer d'état, d'évoluer. La relation est asymétrique, co-mobilisatrice, temporaire et liée par un contrat et un contexte.

L'idée d'apporter son aide à une personne pour lui permettre de développer ses compétences, sa confiance en soi, son potentiel, son savoir-faire, etc. reste similaire pour chacune des réalités évoquées par l'auteure.

2.2.2. Les caractéristiques de l'accompagnement des enseignants débutants

D'une manière générale, les auteurs mettent en avant les besoins des novices, tels ceux qui ont été cités dans le point consacré à ce sujet (2.1.2), à savoir : la socialisation organisationnelle, le développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner, la gestion de classe et la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages, la différenciation pédagogique.

Mukamurera et al. (2013) précisent que l'accompagnement se doit de fournir l'assistance dont les enseignants novices ont besoin, bien que ceux-ci soient variés. Celui-ci doit inclure différents aspects de la profession tels que la gestion de la classe, le soutien psychologique et émotionnel, l'aide administrative et organisationnelle, la gestion des apprentissages, etc. Pour Deprit et al. (2019) l'accompagnement doit se baser sur le point de vue du débutant pour être le plus en phase avec ses besoins. Ainsi, le jeune enseignant est mis dans de bonnes dispositions pour observer, interpréter, réguler et avancer dans son processus de développement professionnel (Jorro & Pana-Martin, 2012).

D'après Leroux et Mukamurera (2013), l'accompagnement peut être formel (temps et lieux déterminés, structures d'accueil, ateliers, formations, observations, participation à des groupes de soutien et de discussions, recevoir des feed-backs, ...) ou informel (l'échange émerge spontanément) tant qu'il est basé sur les objectifs fixés par les novices et qu'il réponde aux besoins déterminés par ceux-ci (cités par Deprit et al., 2019). Ces mêmes auteurs soulignent l'importance de rendre les dispositifs d'accompagnement accessibles pour chacun en temps et en coût. Elles ajoutent qu'il est indispensable que les directions d'école mettent en place une culture et un climat soutenant qui favorisent l'engagement de l'enseignant débutant dans les dispositifs d'accompagnement proposés. Ils précisent qu'il est intéressant de mettre à disposition une multitude de dispositifs d'accompagnement afin de travailler sur les différents besoins des enseignants novices (citées par Deprit et al., 2019). Elles expliquent également que le mentorat et la collaboration sont des formes hybrides d'accompagnement formel et informel car ils sont soit fixés dans un espace-temps avec des objectifs définis soit ils sont spontanés.

D'autres insistent plus sur un point particulier : la qualité de la relation. S'y retrouvent alors souvent les qualités voire les compétences que doit alors avoir l'accompagnant ou l'équipe. Celles-ci sont plus axées sur le climat et l'engagement des personnes ou encore les « *dimensions personnelles et psychologiques qui touchent les aspects affectifs de l'insertion professionnelle* » si l'on se réfère au cinquième type de besoins de soutien ressentis par les novices définis par Carpentier et al. (2019, p.8).

Selon Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (cités par Deprit et al., 2019) cet accompagnement doit être personnalisé et l'équipe pédagogique doit être empathique et ouverte à la collaboration. Bakingué (cité par Rayou & Véran, 2017) ajoute que pour avoir un impact positif sur l'engagement du jeune enseignant, sa compréhension de la culture de l'établissement et du métier ainsi que le maintien dans celui-ci, il est primordial que les écoles instaurent une stratégie d'accueil et d'intégration.

D'ailleurs, d'après Rey et Gremaud (2013) la collaboration et les interactions avec les collègues influencent l'ajustement des pratiques du novice, son adaptation aux exigences du terrain ainsi que le maintien et l'intégration au sein de l'équipe pédagogique.

Un autre aspect essentiel dans l'accompagnement des novices est la création d'un accompagnement sur-mesure où les enseignants qui participent, s'investissent et accèdent une certaine symbiose. Pour ce faire, Malo (2005), Leroux et Mukamurera (2013) ainsi que Colognési et al. (2018) déclarent qu'il est important de partir des compétences pratiques du débutant, de son savoir professionnel et de ses besoins spécifiques (cités par Deprit et al., 2019).

Cependant, comme le révèlent Duchesne et Kane (2010) la question de l'accompagnement est complexe. En effet, il est essentiel d'établir un cadre entre l'administration (le politique, le PO et/ou la direction), le référent « *(qui doit posséder des compétences à l'accompagnement professionnel et personnel) et l'accompagné (qui doit s'engager pleinement et activement dans sa propre démarche d'apprentissage du métier d'enseignant)* ». (p.88)

En outre, plusieurs auteurs déclarent que de nombreuses recherches affirment que les enseignants seraient bien plus efficaces en étant soutenus par leurs collègues. À leurs contacts, les novices ont la possibilité d'apprendre à développer leurs compétences et leur confiance en eux (Marcel & Garcia, 2007 ; Martines, 2004 ; Hargreaves & Fullan, 2000 cités par Duchesne & Kane, 2010).

2.2.3. Les types de relations entretenues dans un accompagnement

Selon Power (2016), dans toutes les situations d'accompagnement, il existe une asymétrique relationnelle et des compétences entre l'accompagnateur et l'accompagné. D'ailleurs Paul (2002) explique que la relation est d'abord asymétrique pour ensuite évoluer vers une relation plus égalitaire. Cette asymétrie apparaît car l'accompagné se sent vulnérable et se compare à son accompagnateur. Boucenna (2017) confirme et ajoute qu'étant donné qu'il y a un enseignant expérimenté qui aide et un enseignant débutant qui se fait aider, la relation est caractérisée par une asymétrie. Néanmoins, cette relation tend à disparaître et à devenir plus égalitaire si l'enseignant expérimenté s'inscrit dans le projet professionnel du novice et a pour objectif de le faire progresser.

2.2.4. Les dispositifs d'accompagnement existants

Le concept « accompagnement » possède de multiples significations et diverses réalités. Quelques-unes vont être parcourues. Ensuite, l'application de celles-ci dans l'enseignement vont être explicitées.

Paul (2002, 2004, 2009) évoque comme formes d'accompagnement, le parrainage, le coaching, le conseil, la médiation éducative, la médiation sociale, le counselling, le compagnonnage, le tutorat et le mentorat. L'auteure les a placés en fonction de la réflexion, l'action, le sens et de la technique. De plus, elle indique les rôles et caractéristiques de chacune des formes.

Paul les a reprises sur un schéma (voir ci-dessous), en les disposant sur 2 axes, en fonction des objectifs poursuivis : d'une part la réflexion et l'action, d'autre part, le sens et la technique. Chaque dispositif est positionné par rapport à ces objectifs, ces derniers étant liés à l'efficacité, la performance et le rendement.

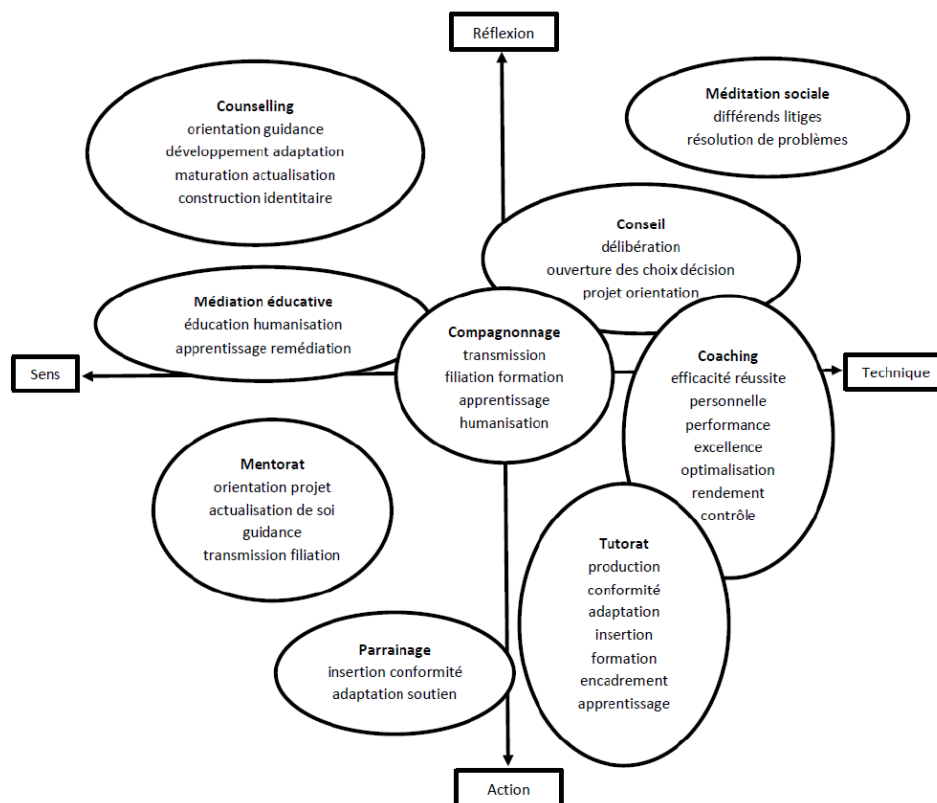


Figure 1. Formes d'accompagnement selon Maela Paul (2004, p. 59)

Le parrainage a pour but de soutenir la personne pour qu'elle puisse s'adapter, s'insérer et à se conformer à la société. Tandis que le coaching « est lié au domaine de l'action en termes de performance ou d'efficacité » et dont le but est « (...) d'aider la personne à atteindre un objectif et réussir sa vie personnelle ou professionnelle » (Paul, 2009, p.62).

Dans une vision proche de Paul, Vikaraman et al. (2017) explique que le coaching s'axe davantage sur les tâches, sur les objectifs visant un changement de comportement du jeune enseignant, d'un développement de sa carrière et de sa connaissance de soi. Concernant le conseil, Lhôtellier (2011) le décrit comme étant une forme d'accompagnement où le conseiller accompagne une personne dans la réflexion d'une situation problème en la préparant à avoir la bonne conduite durant celle-ci (Paul, 2009).

Le compagnonnage se trouve au centre du schéma et donc à mi-chemin entre la réflexion et l'action et entre la technique et le sens. Dans cette forme d'accompagnement, toujours selon Paul (2002, 2004, 2009), il existe une base relationnelle forte dans cette forme d'accompagnement. En effet, ici, les compagnons sont des pairs et ont un statut égal, ce qui est en opposition avec la notion que les relations dans l'accompagnement soient asymétriques où les statuts sont inégaux (par rapport à l'expérience dans le métier, la confiance en soi, l'intégration, etc.). Les buts du « compagnonnage » sont la transmission, l'apprentissage et l'humanisation.

Enfin, Paul (2002, 2004, 2009) évoque le mentorat et le tutorat qui sont deux dispositifs régulièrement évoqués dans la littérature lorsque l'on parle d'accompagnement. Cependant, il semble que les auteurs ne s'accordent pas tous sur les mêmes définitions ou caractéristiques.

Parmi les dispositifs existants d'accompagnement des enseignants débutants, trois d'entre eux retiennent notre attention : le mentorat, le tutorat et la collaboration entre enseignants. Cette dernière sera plus amplement développée plus tard (2.2.6).

2.2.5. Le mentorat et le tutorat

Compagnonnage, mentorat et tutorat ont retenu notre attention. La littérature se penche davantage sur le mentorat et le tutorat. Peut-être parce que le compagnonnage est utilisé dans un contexte particulier, en référence au compagnonnage pour l'apprentissage des métiers traditionnels (cfr. « L'association ouvrière des compagnons du devoir et du tour de France »).

En effet, en pratique le « co-titulariat » présente de nombreuses caractéristiques communes avec ces deux techniques d'accompagnement (mentorat et tutorat), qui seront développées ci-dessous. Le co-titulaire pourrait devenir de manière explicite ou non le « référent » du jeune enseignant, mentionné dans la législation.

2.2.5.1. Définitions et rôles du mentorat

Peterson et Williams (1998) déclarent qu'il est difficile de s'accorder sur une définition du mentorat car celui-ci varie selon les circonstances, les interactions, l'établissement, les besoins du mentoré, la relation entretenue et les rôles qui doivent être endossés. Cependant, il existe plusieurs éléments communs aux définitions existantes (Baudrit & Blaya, 2006 ; Devos et al., 2013 ; Vikaraman et al., 2017 ; Ghițulescu, 2021). À l'aide de ceux-ci, définition du mentorat peut être traduite ainsi :

« Le mentorat se définit par l'association de deux individus, l'un expert et l'autre novice à travers une relation de coopération qui permette une aide appropriée (psychologique, affective, professionnelle, émotionnelle, etc.) à l'enseignant débutant dans son processus d'insertion et d'intégration professionnelle, la mise en réflexion du novice ainsi que la réduction de l'isolement professionnel, le tout dans le but de développer son potentiel personnel et professionnel ».

Selon Ghițulescu (2021), la relation entretenue entre un mentor (enseignant plus expérimenté) et un mentoré (enseignant débutant) se doit d'être volontaire, honnête, respectueuse, évolutive et réciproque. Au sein de cette relation, ils échangent des savoirs et des savoir-faire (compétences spécifiques, culture de l'établissement, etc.) qui engendrent l'analyse, la réflexion et des discussions qui permettent au novice de progresser. Le jeune enseignant doit pouvoir s'exprimer librement, sans crainte du jugement et avoir une attitude active et ouverte. Le mentorat fonctionne seulement si les deux protagonistes ont une attitude positive face à la relation mentorale.

Brunet (2009) explique que la relation mentorale se déroule en trois phases :

- le commencement (qui est caractérisé par une relation inégale entre le mentor et le mentoré, quand le dernier a la tendance d'imiter son mentor) ; - le déroulement (la relation commence à devenir égalitaire, le mentoré a de nouvelles compétences) ; - le dénouement (c'est la séparation et la relation peut être jugée comme accomplie ou non). (cité par Ghițulescu, 2021, p.111)

Ainsi, tout comme l'accompagnement, le mentorat est évolutif et temporaire. La relation tend à devenir plus égalitaire au fur et à mesure, moins asymétrique pour se clôturer lorsque le débutant a dépassé le choc des réalités et qu'il est prêt à « prendre son envol ».

Dès lors, il semble essentiel que les mentors soient expérimentés et capables de renseigner l'enseignant novice sur les politiques, les règles, la culture et les protocoles de l'école, les méthodes d'enseignement ainsi que fournir un soutien personnel et professionnel et guider le nouvel enseignant par la réflexion et les discussions professionnelles (Vikaraman et al., 2017). Les mentors doivent rendre les novices autonomes en leur donnant toutes les cartes en main pour se construire et développer leurs propres stratégies (Baudrit & Blaya, 2006), les sortir de l'isolement (ou du moins leur éviter de tomber dedans), les soutenir, les conseiller, faire en sorte que les enseignants débutants se familiarisent avec les normes de la profession et de l'établissement (Duchesne & Kane, 2010), leur permettre de se construire une « forte » personnalité, de leur fournir un coaching personnel, de donner des feed-back constructifs, etc. (Peterson & Williams, 1998 ; Vikaraman et al., 2017).

2.2.5.2. *Trois types de mentorat*

Le mentorat possède trois types : le mentorat individualisé, le mentorat collectif et les groupes coopératifs. Dans sa première forme, le mentorat consiste en l'association d'un enseignant expérimenté avec un novice. Il lui apporte aide et soutien (Baudrit & Blaya, 2006).

La deuxième forme du mentorat concerne le mentorat collectif où un mentor s'occupe de plusieurs enseignants débutants d'un même établissement. Elle permettrait de diminuer, voire d'éviter le biais de dépendance entre mentor et mentoré qui se retrouvent dans un mentorat individualisé (Idem).

La dernière forme consiste en une association d'enseignants d'une école commune, qui se rejoignent pour échanger, discuter de leurs difficultés, trouver des solutions. Johnson et Johnson (1998) lui donnent le nom de groupe coopératif (cités par Baudrit & Blaya, 2006). D'ailleurs, Baudrit (2011, p.121) affirme que « *plusieurs personnes-ressources représentent un potentiel d'aide et de soutien bien plus complet qu'une seule* ».

2.2.5.3. Définitions et rôles du tutorat

Baudrit (2010) déclare que le tutorat, quant à lui, est un dispositif où il existe un tuteur, celui qui est expert, et un « tuté » qui a besoin d'aide pour réaliser une tâche donnée. Ainsi, « le terme tuteur vient du latin *tueri* qui signifie *protéger, prendre soin de ... , s'occuper de ...* » (Sarbin, 1976 cité par Audibert & Baudrit, 2009, p.94). Le tutorat s'organise en fonction d'objectifs d'apprentissages divers où les rôles peuvent être intervertis, ce qui n'est pas le cas du mentorat. En effet, dans le tutorat chacun des protagonistes peut avoir une expertise dans certains domaines mais pas dans d'autres. Dès lors ils peuvent s'entraider. L'un est parfois tuteur, pendant que l'autre est « tuté », et inversement.

Le tuteur a pour but de rendre un savoir donné, une compétence accessible au novice en étant attentif à la qualité de la transmission et à la relation. Il aura également le rôle de favoriser la mobilisation d'un savoir métacognitif et à s'adapter aux besoins du tuté. Il devra assurer l'accueil et l'intégration du jeune enseignant, le familiariser avec la culture de l'établissement et lui permettre d'approfondir ses compétences ainsi que ses pratiques enseignantes (Berzin, 2001).

Pour Baudrit (2011), le tutorat et le mentorat peuvent être intimement liés. D'ailleurs, les auteurs semblent donner les mêmes caractéristiques et organisations aux deux, des bénéfices et limites similaires.

2.2.5.4. Les caractéristiques communes au mentorat et au tutorat

Concernant les caractéristiques pour être un mentor ou tuteur, elles sont multiples. Que cela soit les mentors ou les tuteurs, ceux-ci doivent être formés afin de prendre la bonne place. Un parallèle avec les enseignants stagiaires existe avec le tutorat. En effet, ceux-ci découvrent le métier lors d'expérimentation mais ne sont pas encore prêts à prendre pleinement leur place dans leur métier. Ils ont besoin de l'aide d'un expert, le maître de stage, qui fait office de tuteur, pour construire les compétences professionnelles (Chaliès, 2016).

Ensuite, les chercheurs Anderson et Shannon (1995) affirment que le mentorat possède trois éléments essentiels : l'aide qu'il apporte (une forme d'assistance), son rôle de modèle qu'il endosse vis-à-vis du jeune enseignant (son protégé) et le partage de ses connaissances, le temps qu'il est prêt à consacrer pour son mentoré (cités par Baudrit & Blaya, 2006).

Le mentor doit être volontaire, avoir un intérêt pour l'accompagnement professionnel des plus jeunes, avoir des aptitudes communicationnelles, être expérimenté et selon Gervais (1999), il doit posséder au moins cinq ans d'expériences pour ne plus être dans le processus d'insertion professionnelle et souhaiter se perfectionner (cité par De Stercke et al., 2010). Il doit être bienveillant, s'intéresser aux autres, être prêt à consacrer du temps et de l'énergie aux novices (Baudrit & Blaya, 2006).

Baudrit et Blaya (2006) assurent qu'il est primordial que les chefs d'établissement dégagent du temps dans les plages horaires des mentors ou des tuteurs (alléger leur horaire) et des espaces de travail afin que leur rôle soit efficace. Hargreaves et Fullan (2000) vont même plus loin, pour eux, la profession enseignante devrait placer le mentorat des jeunes enseignants au centre des conceptions du monde enseignant pour qu'il soit performant. Dès lors, ils soulignent qu'un changement du métier, de l'organisation et des pratiques est nécessaire.

Ainsi, un bon mentorat et/ou tutorat n'est pas évident à mettre en place car de nombreuses questions restent en suspens : Comment sélectionner les mentors/tuteurs ? Comment s'assurer du bon fonctionnement du duo (voire plus) ? La relation d'aide doit-elle être formelle ou informelle ? Les mentors/tuteurs ont-ils une responsabilité en endossant ce rôle ? Comment faire pour trouver le temps ?

2.2.5.5. L'importance des associations

L'association des mentors et des mentorés comme des tuteurs/tutorés est complexe et peut avoir un impact important positif ou négatif (Baudrit & Blaya, 2006). Selon Huling-Austin et al. (1985), deux aspects sont essentiels pour le bon fonctionnement de l'association : la proximité spatiale (appartenance au même établissement, même niveau de classe, etc.) et la proximité idéologique (même vision, problèmes « identiques », culture professionnelle commune, etc.) (cités par Baudrit & Blaya, 2006).

En effet, les auteurs tels que Hawkey (1997) ainsi que Nelson et Quick (1997) soulignent que « *des divergences trop fortes entre mentors et mentorés pourraient avoir les conséquences inverses aux résultats attendus, soit du stress supplémentaire, soit des dysfonctionnements dans la relation* » (cités par Baudrit & Blaya, 2006, p.117). De plus, Harvey (1982) informe que le mentor/le tuteur doit être volontaire, éviter que l'accompagnement soit une contrainte et se fixer des moments d'échanges afin de se prémunir de conséquences négatives (cité par Baudrit & Blaya, 2006).

2.2.5.6. *Les bénéfices du mentorat et du tutorat*

Lors d'interaction de tutelle, chaque protagoniste, profite de bénéfices en termes de connaissances, de compétences cognitives, manuelles, émotionnelles et relationnelles. (Berzin, 2001 ; Guichard, 2009) Le premier tire profit en endossant lui-même le rôle de tuteur. Tandis que le deuxième enrichit ses connaissances grâce à l'action du tuteur. Cette interaction permet une implication plus forte, un suivi individualisé à la portée du tutoré et diminue l'angoisse de se tromper face au pair-tuteur (Guichard, 2009).

Plusieurs auteurs affirment qu'il existe deux bénéfices conjoints aux deux acteurs du mentorat : l'amélioration de leurs compétences et de leur efficacité (Weiss & Weiss, 1999 ; Odell & Huling, 2000 ; Hargreaves & Fullan, 2000 ; Jokinen et al., 2005 cités par Duchesne & Kane, 2010).

Les bénéfices pour les enseignants novices sont particulièrement nombreux. Le mentorat leur permettrait d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et la qualité de leur enseignement, de réduire la durée de la période « essais-erreurs », de développer leur expertise professionnelle, de se sentir moins isolé, de diminuer le stress et l'anxiété ainsi que le sentiment d'incompétence ou de frustration.

De plus, le mentorat faciliterait l'adaptation à la culture professionnelle enseignante, à la culture organisationnelle de leur(s) établissement(s), à leurs nouvelles fonctions. Leurs capacités de communication, de collaboration, d'autoanalyse, d'autoévaluation et de réflexivité se développeraient davantage. La transition entre leur formation initiale et l'entrée dans le métier serait facilitée (Guichard, 2009).

Ainsi, cela réduirait le choc des réalités et augmenterait le sentiment d'efficacité, de compétence, de confiance en soi et de satisfaction professionnelle. Il favoriserait une attitude de questionnement, ce qui développerait l'identité professionnelle des débutants. De plus, Peterson et Williams (1998) affirment que la présence d'un soutien réel aide les enseignants débutants lors de la transition entre leur formation à leur entrée dans le métier.

Enfin, le mentorat améliorerait les performances et motiverait plus les enseignants novices (De Stercke et al., 2010 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013 ; Salleh & Tan, 2013 ; Vangrieken et al., 2015). Les mentors profitent également des bienfaits du mentorat. Cette pratique favoriserait la valorisation et la reconnaissance de l'expertise, une satisfaction professionnelle ainsi qu'une meilleure réflexivité. Ils jouiraient d'un sentiment d'appartenance à l'établissement, d'un apprentissage de transmission et d'une meilleure confiance en leur enseignement. Cela leur procurerait également de l'enthousiasme lorsqu'ils enseignent, un soutien personnel et une meilleure compréhension globale de leurs pratiques (Koballa et al., 2008 ; De Stercke et al., 2010 ; Devos et al., 2013).

2.2.5.7. Limites du mentorat et du tutorat

Le mentorat possède quelques limites. Toutefois, il semblerait qu'elles soient relativement faibles. Une première limite générale est expliquée par Pete Frazer. Pour lui, la relation mentor/mentoré ainsi que leur communication devraient avoir un caractère bidirectionnel où les deux individus ont un statut égalitaire (où chacun peut apporter ses connaissances et son expérience). Malheureusement, en général, les mentors ne voient leurs mentorés que comme des personnes ayant besoin d'aide, qui ne peuvent rien leur apporter (cité par Baudrit, 2011).

Les effets néfastes qui peuvent apparaître, au cours du mentorat, sont généralement dus à une mauvaise association des deux acteurs. Ainsi, le mentoré pourrait avoir peur d'être jugé, d'être contrôlé et se croire obligé de se conformer à la volonté de son mentor. Cela pourrait empêcher le mentoré d'innover et de s'émanciper. Il se pourrait également que le mentor rejette le mentoré si celui-ci ne correspond pas à sa vision (Devos et al., 2013).

Les mentors, qui n'auraient pas pu être formés au mentorat, pourraient faire preuve d'un accompagnement maladroit et ainsi ne pas pouvoir fournir le soutien émotionnel, psychologique et social suffisant. Il se pourrait aussi que les mentors ne puissent pas offrir suffisamment de temps au novice. Dès lors, ils pourraient être réticents à laisser entrer le novice en classe pour observer, avoir peur de mal faire ou encore devenir contrôlant (Devos et al., 2013 ; Vangrieken et al., 2015).

Certains mentors pourraient également imposer leur propre style ou ne pas s'occuper du novice (Feiman-Nemser, 2001b cité par Baudrit, 2011). Il est donc essentiel que les mentors puissent participer à une, voire plusieurs, formations afin d'éviter les conséquences néfastes du mentorat.

Le tutorat par les pairs comporte également deux limites. La première concerne l'existence d'un possible déséquilibre des bénéfices entre les acteurs. Effectivement, le degré de progression du tuteur et du tutoré est variable entre les individus. La seconde concerne la menace des compétences que peuvent ressentir les enseignants novices (Baudrit, 2007). Les limites, évoquées par les auteurs concernant le mentorat et le tutorat, incitent à dire qu'il paraît important d'affiner la notion de référent et d'élargir celle de dispositif d'accueil prévue par la législation (Communauté Française de Belgique, 1997).

Le travail collaboratif est prévu mais pas spécifiquement pour le travail d'accompagnement des jeunes enseignants. Il peut certainement y contribuer. En l'absence de balises et d'un cadre plus précis (principalement les objectifs, les compétences du « référent » au regard des besoins du novice), il semble que ce soit le co-titulariat qui réponde au mieux à cela sur le terrain. Ceci compte tenu de l'implication et des compétences personnelles des enseignants « référents » pour que cet accompagnement soit efficace et de la capacité des novices à avoir une pratique réflexive sur leurs pratiques et leurs besoins. Dans ce cas, et donc en l'absence de balises, il apparaît que la qualité de la relation soit aussi un élément majeur de la qualité de l'accompagnement.

2.2.6. La collaboration entre enseignants

Comme évoqué plus tôt dans ce mémoire, la collaboration entre enseignants peut également être vue comme un dispositif d'accompagnement. Dans la littérature, le terme « collaboration » ne possède pas de définition univoque mais de nombreux synonymes existent tels que le travail collaboratif, le travail partagé, le travail en équipe, ... Chacun de ces termes recouvrent différents objets d'échanges (élèves, stratégies d'enseignement, pédagogie privilégiée, les disciplines, matériel didactique, projet d'école, etc.), différentes formes et façon de travailler telles qu'échanger des informations, interagir, construire du sens autour d'une démarche collective, s'influencer mutuellement, etc. (Lefevre, 2010 ; Vangrieken et al., 2015 ; Lanaris et al., 2015). L'idée commune met en lumière le travail réalisé en commun avec et par des professionnels égaux où chaque individu se sent responsable du bon déroulement du travail effectué (Lessard et al., 2009 ; Lanaris et al., 2015).

Dans les décrets et les circulaires, il est davantage d'usage d'utiliser les termes « travail collaboratif » et « concertation ». Dès lors, la collaboration est un terme souvent utilisé mais dont le sens qui lui est attribué varie selon l'utilisation et l'auteur.

2.2.6.1. *Définition de la collaboration*

Ainsi la collaboration peut être définie comme un processus dynamique où des individus communiquent et mettent en œuvre des actions afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. La collaboration évolue en fonction du travail conjoint et chaque individu se sent responsable du bon déroulement du travail effectué. Il est essentiel que les acteurs qui collaborent soient tous égaux, qu'ils aient tous leur mot à dire (Dionne, 2009 ; Lessard et al., 2009).

2.2.6.2. *Coordonner, collaborer ou coopérer ?*

Selon les auteurs Marcel et al. (2007), il existe trois niveaux dans le travail collaboratif. Le premier appelé « coordonner » se réfère d'une part aux circulaires, programmes, décrets, etc. qui cadrent le travail des enseignants et d'autre part aux actions de l'équipe éducative.

Ils parlent d'ailleurs plus précisément de « la coordination du travail ». Elle serait principalement administrative et hiérarchique mais elle laisserait également la place aux enseignants pour concevoir et construire des projets communs.

Le deuxième niveau se nomme « collaborer » et fait référence à une interdépendance, un partage d'espace, de temps et de ressources entre les individus. D'après eux, il y a de la collaboration lorsque les acteurs communiquent à propos d'un objectif et/ou d'un projet commun à poursuivre.

Le dernier niveau renvoie à la coopération et peut être lié au travail partagé ou au co-enseignement. Pour rappel le co-enseignement indique que deux enseignants sont présents en classe, l'un donne cours et l'autre aide, soutien et guide certains enfants. Concernant le travail partagé, il existe deux façons de fonctionner. Dans l'une, il est possible de réaliser le travail en commun, tous ensemble. Tandis que dans l'autre, les acteurs peuvent se diviser le travail. Dès lors, les acteurs réalisent la tâche séparément, chacun de son côté, pour après rassembler les parties (Tardif & Borgès, 2009). Lorsqu'il y a coopération, certains auteurs estiment que le niveau d'interdépendance entre les acteurs est plus faible que la collaboration car les membres ne sont pas impliqués de la même manière, ils se limitent à quelques échanges et ne travaillent pas sur de la résolution de conflit. Chaque enseignant est responsable de sa partie du travail ou du projet qu'il ajoutera à celle des autres (Marcel et al., 2007 ; Beaumont et al., 2010).

2.2.6.3. Les caractéristiques de la collaboration

D'après Lessard et al. (2009), la collaboration est un type de rapport social entre enseignant où les moments de concertations collectives peuvent être formelles, informelles, volontaires et/ou occasionnelles.

Cependant, pour que cette collaboration soit réelle entre les membres du groupe, il est indispensable que certains facteurs soient respectés tels que le partage de buts communs, des responsabilités et des ressources, l'égalité entre chaque membre, la confiance mutuelle ainsi qu'un sentiment d'appartenance au groupe, la collaboration soit valorisée par tous et qu'elle se fasse sur base volontaire (Beaumont & al., 2010).

Dionne (2009) abonde dans le même sens et souligne que la confiance ainsi que les relations entre les individus jouent un rôle dans l'intensité de la collaboration. Ainsi, la croissance et la qualité de la confiance instaurée entre les enseignants permettrait de mieux se développer au sein de la collaboration mais aussi développer de nouvelles compétences.

Elle ajoute : « *De ce lien de confiance et d'intimité qui se développe, il ressort une nécessité ou un besoin de collaborer.* » (p.94) Il semblerait que la confiance est l'un des piliers pour une collaboration solide et riche.

En outre, Friend (2000) ajoute que la collaboration requiert un engagement de la part des deux individus pour partager un but commun, demande une attention particulière aux compétences communicationnelles, et oblige les participants à maintenir une certaine parité dans leurs interactions (p.131, traduction personnelle). L'auteure précise qu'il n'est pas question d'aimer ou non ses collègues pour collaborer mais bien de respect. Elle insiste aussi sur l'importance de bénéficier d'une formation et de vrais moments où les enseignants peuvent prendre le temps de collaborer correctement et concrètement.

D'ailleurs, ce n'est pas la seule. Pour Miller et Burden (2007), les enseignants doivent suivre une formation spécifique qui leur apprend comment communiquer et comment collaborer entre adultes. Ils ajoutent que comme les enseignants ont l'habitude de travailler seul, dans leur propre classe, ils ne sont pas habitués à prendre des décisions ensemble et ont besoin d'apprendre pour bien mettre en œuvre la collaboration.

Pour terminer, Little (1990a, citée par Kelchtermans, 2006) distingue quatre formes de collaboration. La première appelée « *storytelling and scanning for ideas* » [traduction littérale] qui n'est autre qu'un moment où les enseignants partagent des idées et leurs expériences mais qui se fait de manière superficielle, peu en profondeur ou en lien avec la pratique. La deuxième forme parle de l'aide et l'assistance dont les collègues peuvent faire preuve. Cependant, elle explique que lorsqu'un enseignant débutant demande de l'aide, c'est plus acceptable que si c'est un professeur expérimenté.

Le partage d'idées, de matériel et/ou de méthode est la troisième forme que Little évoque. Elle précise que ce partage dépend des croyances professionnelles, des normes et/ou de la culture de l'école. La dernière forme se réfère au travail conjoint/commun. Il désigne les rencontres entre enseignants qui reposent sur la responsabilité partagée du travail d'enseignement (interdépendance), les conceptions collectives de l'autonomie, le soutien à l'initiative et au leadership des enseignants en matière de pratique professionnelle et les affiliations de groupe fondées sur le travail professionnel. (Little, 1990a, p.509 citée par Kelchtermans, 2006, p.225)

2.2.6.4. Les facteurs et les attitudes influençant la collaboration

Néanmoins, dans le quotidien des enseignants, il semblerait qu'il soit difficile de trouver des traces de collaboration informelle, non cadrée, à l'initiative des enseignants. Effectivement, selon Tardif (2007) il est primordial que le travail collaboratif soit bien un partage entre collègue et qu'il ait un sens tout en tenant compte des contraintes et conditions de travail. Friend (2000) rejoint Tardif sur ce point, elle affirme que la pression des pairs, les décrets et circulaires ainsi que le « politiquement correct » ne permet pas à la collaboration de se déployer convenablement et durablement.

Pour les enseignants, il est donc impératif d'en retirer des bénéfices, qui leur serviront en classe, dans leurs pratiques, avec les élèves ou les parents d'élèves. Il semblerait qu'ils souhaitent également pouvoir apprendre avec les collègues et grâce à ceux-ci.

D'après Tardif (2007), il est donc essentiel pour eux de partager sur des sujets qui leur tiennent à cœur : la pédagogie mais aussi sur les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants et les conditions de travail, l'organisation de l'établissement, le public-cible, etc. Pour Beaumont et al. (2010), il est impératif d'éviter de cloisonner le travail et d'agir en fonction de buts mutuels. Plusieurs auteurs (Tardif, 2007 ; Mérini & Ponté, 2009 ; Lessard et al., 2009) affirment que sans cela, les enseignants ne saisissent pas l'intérêt de la collaboration, la voient comme une obligation et/ou une intrusion et s'emploient à faire le minimum demandé.

De plus, ces mêmes auteurs ainsi que Vincent Dupriez (2010) déclarent que lorsque la collaboration est vue comme une obligation, elle est moins efficace et les acteurs ne tirent pratiquement aucun bénéfice. Tout comme Friend (2000) ainsi que Miller et Burden (2007) l'ont dit, il est indispensable qu'ils soient formés sur comment collaborer entre collègues ainsi que ses bénéfices afin d'améliorer la communication, l'organisation, les moyens pour transmettre des savoirs, l'évaluation (les moments, les leviers, l'intérêt, etc.) et la formation de leurs élèves (Lessard et al. 2009).

Ensuite, Duchesne et Kane (2010) déclarent que l'engagement au travail et la collaboration sont influencés par la qualité des relations créées par les enseignants avec ses collègues. Autrement dit, lorsque les relations sont médiocres, les membres du personnel s'investiront moins voire peu dans les pratiques collaboratives.

En outre, Dupriez (2010) informe que les chercheurs Lessard et al. (2009) mettent en lumière trois éléments influençant la collaboration des enseignants : leur sentiment de compétences en tant qu'enseignant, la satisfaction, le bien-être que leur procure l'établissement dans lequel ils travaillent et leurs préoccupations pédagogiques.

Enfin, d'autres conditions peuvent influencer la collaboration. Entre autres, il y a les conditions liées à l'organisation et aux ressources qui englobent la disponibilité et la proximité des personnes ressources, la présence de lieux propices et du temps libéré pour les rencontres en groupe ainsi que la taille de l'école.

Un autre facteur est lié aux conditions relatives à la qualité du contexte de travail telles que « (...) *la stabilité du personnel, l'ouverture, la volonté de s'impliquer, les affinités avec les collègues ainsi que la capacité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée (...)* » (Beaumont et al., 2010, p.14).

2.2.6.5. *Sur quoi porte la collaboration enseignante ?*

D'après Lessard et al. (2009), la collaboration enseignante porte sur le travail en classe et en dehors de celle-ci. Les enseignants peuvent planifier l'enseignement, les disciplines à travailler, l'évaluation des apprentissages, le choix de ressources et du matériel, les sorties scolaires, le regroupement des élèves, la décision de projets communs, les règles de vie de l'école, etc.

2.2.6.6. *L'intérêt de la collaboration entre enseignants*

La collaboration enseignante repose sur trois éléments (Lessard et al. 2009). Le premier est qu'elle « (...) *stimule la résolution de problèmes et augmente l'espoir de réussite dans l'enseignement* » (Ibid., p.62). Elle augmente également le sentiment de compétence, évite le découragement et la résignation car elle permet une meilleure intégration, davantage de soutien et d'assistance mutuelle.

Le second met en évidence la possibilité des membres du groupe d'intervenir les uns auprès des autres. Elle permettrait également une meilleure remise en question, une meilleure reconnaissance des problèmes et des difficultés, de produire des connaissances au service de la collectivité, de s'intégrer, d'avoir un soutien moral et de l'entraide.

Le dernier élément concerne l'augmentation de l'efficacité des individus car elle permet aux acteurs d'éviter de répéter les mêmes erreurs, d'en apprendre davantage sur eux-mêmes. Dès lors, elle accroît « *le degré de certitude dans l'action, la confiance en soi et la motivation sur lesquelles repose leur engagement à s'attacher à l'amélioration de la réussite éducative* » (Ibid., p.75).

2.3. *Résumé et rappel des notions-clés*

Dans un souci de clarté et de confort pour le lecteur, cette ultime partie propose un résumé succinct du deuxième chapitre. De manière générale, la période, caractérisant l'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle, est difficile à vivre pour les novices. Ceux-ci vivent un « choc de la réalité » (entre leurs croyances et la réalité du terrain). Ce moment charnière, s'il n'est pas habilement dépassé, peut pousser le jeune enseignant à quitter l'enseignement (Moir, 1999 cité par Vikaraman et al., 2017).

Cette période d'insertion professionnelle peut subsister jusqu'à sept ans après la prise en fonction (Desmeules & Hamel, 2017). Durant ce processus, l'enseignant débutant peut être confronté à plusieurs difficultés situées à différents niveaux : pédagogique, personnel et/ou professionnel, les conditions de travail et l'insertion à l'emploi.

Suite à ces découvertes, les types de besoins ressentis par les enseignants débutants ont été analysés. Il est alors apparu que très peu d'études les ont investigués. Cependant, plusieurs auteurs (Vikaraman et al., 2017 ; Carpentier et al., 2019 ; Coppe et al., 2020) ont mis en lumière cinq types de besoins : la socialisation organisationnelle (lieux, horaire, culture de l'établissement, etc.), le développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner (programmes, répartition des matières, etc.), la gestion de la classe (climat de travail propice aux apprentissages, gestion du bruit et de la discipline), la différenciation pédagogique (adaptation aux élèves à besoins spécifiques) et les aspects affectifs de l'insertion professionnelle (doutes, essais, erreurs, etc.). Dès lors, une question se pose naturellement : Comment aider les enseignants débutants à réussir leur insertion professionnelle et leur intégration dans l'équipe ?

Pour tenter de répondre à cette question, l'accompagnement des enseignants débutants a été étudié. Selon les auteurs, de nombreuses définitions existent sur l'accompagnement. Celles-ci ont quelques points communs. Dès lors l'accompagnement peut être défini comme un processus progressif basé sur une aide, des conseils et du partage qui permet au novice d'évoluer, de mûrir, de développer de nouvelles compétences, de prendre confiance en soi et de (s') intégrer à l'équipe ainsi qu'à la culture de l'établissement (Paul, 2002, 2009 ; Boucenna, 2017 ; Deprit et al., 2019).

Ensuite, nous avons cherché à comprendre les types de relations qui pouvaient exister au sein d'un accompagnement. Paul (2002, 2004) et Boucenna (2017) informent que la relation est asymétrique car il y a un accompagnateur et un accompagné, tous deux mobilisés pour tendre vers un même objectif. Elle est également évolutive (le but étant d'évoluer vers une relation plus égalitaire à terme), temporaire et liée à un contexte précis.

Cette asymétrie semble apparaître suite à une comparaison (âge, années d'expérience, etc.) entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ainsi, il est essentiel que l'accompagnement soit personnalisé (lié aux besoins du novice, à ses connaissances et au savoir-faire déjà acquis et basé sur ses objectifs), empathique, constructif et ouvert à la collaboration pour que l'enseignant débutant dépasse le choc des réalités et poursuive dans le métier.

Concernant les dispositifs d'accompagnement existants, il existe une multitude de formes d'accompagnement : le parrainage, le coaching, le conseil, la médiation éducative, la médiation sociale, le counseling, le compagnonnage, le tutorat et le mentorat (Paul, 2002, 2004, 2009). Chacune de ses formes possède des subtilités propres à elles mais contribuent toutes au soutien du jeune enseignant. Le tutorat et le mentorat, ainsi que la collaboration entre enseignants semblent être les dispositifs les plus intéressants à développer. Cette dernière peut être également vue comme un dispositif intéressant à explorer pour apporter un soutien adéquat aux novices.

Le tutorat et le mentorat possèdent des définitions relativement similaires dans le sens où ce sont des dispositifs où il y a un expert (l'enseignant expérimenté ayant plus de cinq d'expérience) et un novice (l'enseignant débutant) qui créent une relation de confiance, de respect et d'aide et qui permettent de faire progresser le novice sur de nombreux points.

Ces dispositifs ont la caractéristique d'être volontaire, temporaire et lié à un contexte précis (Baudrit & Blaya, 2006 ; De Stercke et al., 2010 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013 ; Vikaraman et al., 2017 ; Ghițulescu, 2021). La différence entre ces deux dispositifs est que dans le tutorat, les rôles peuvent s'intervertir en fonction du domaine d'expertise de chacun, ce qui n'est pas le cas dans le mentorat (Baudrit, 2010). De plus dans la relation mentorale, le soutien offert est évolutif pour à terme, tendre vers une relation moins asymétrique. Pour cela, celle-ci se déroule en trois phases : le commencement, le déroulement et le dénouement (Ghițulescu, 2021).

Les rôles et les bénéfices des deux dispositifs sont considérables. Voici une liste non exhaustive : rendre les novices autonomes, augmenter leur motivation à rester dans le métier et la confiance en soi, permettre l'intégration dans l'équipe, leur apprendre les normes de la profession et de l'établissement, approfondir leurs compétences, développer une expertise professionnelle, améliorer leurs pratiques, diminuer le stress et le sentiment d'incompétence et/ou de frustration, ... (Baudrit & Blaya, 2006 ; Guichard, 2009 ; De Stercke et al., 2010 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013 ; Salleh & Tan, 2013 ; Vangrieken et al., 2015 ; Vikaraman et al., 2017 ; Ghițulescu, 2021).

Néanmoins, quelques points d'attention subsistent. Il est impératif que les mentors/tuteurs soient formés adéquatement à leurs rôles afin d'éviter un accompagnement maladroit. En outre, l'association des enseignants expérimentés avec les enseignants débutants doit être convenablement construite. Il est également nécessaire que les deux protagonistes soient dans une attitude constructive et positive pour que l'accompagnement se déroule sans embûches (Baudrit & Blaya, 2006 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013 ; Vangrieken et al., 2015).

Pour terminer, nous avons investigué un dernier dispositif, celui sur la collaboration entre enseignants. La collaboration est un terme polysémique (travail collaboratif, concertations, etc.). Elle peut être définie comme un processus dynamique où des individus égaux se sentent responsables du bon déroulement du travail à effectuer, communiquent et mettent en œuvre des actions afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés (Dionne, 2009 ; Lessard et al., 2009 ; Lanaris et al., 2015).

Il existe trois niveaux dans le travail collaboratif (Marcel et al., 2007) : coordonner (lié aux aspects administratifs et hiérarchiques), collaborer (partage d'espace, de temps et de ressources entre individus) et coopérer (travailler ensemble dans une même classe et chacun est responsable de sa partie du travail ou du projet).

Que ce soit l'accompagnement, le mentorat ou le tutorat, il est nécessaire de former les enseignants à collaborer (Friend, 2000 ; Miller & Burden, 2007). À nouveau il est demandé que la collaboration se fasse de manière volontaire, pour davantage d'efficacité.

Si elle est vue comme une obligation, elle est moins efficace et les acteurs ne tirent pratiquement aucun bénéfice (Dupriez, 2010). D'ailleurs, les bénéfices sont également multiples : sentiment d'appartenance et de compétence, soutien moral, stimulation à la résolution de problèmes et aux remises en question, etc. Pour que la collaboration engendre ses profits, elle doit se développer dans une relation de confiance et de respect mutuels, que les individus s'engagent dans les tâches à réaliser, partagent des buts communs, discutent des pratiques professionnelles quotidiennes, de leurs conditions de travail, de l'organisation, etc. (Tardif, 2007 ; Beaumont et al. ; 2010).

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie

Dans ce troisième chapitre, le déroulement de notre recherche ainsi que les choix posés vont être présentés. Dans un premier temps, notre problématique, nos objectifs et notre question de recherche (3.1) seront évoqués. Dans un deuxième temps, l'approche méthodologique choisie (3.2) et le déroulement de la recherche (3.2.1) seront précisés. Enfin, les aspects tels que l'échantillon (3.2.2), la récolte de données (3.2.3) ainsi que l'analyse des données (3.2.4) seront développés.

3.1. Problématique

Ce mémoire a pour but de comprendre comment le co-titulariat à mi-temps dans une classe du primaire, avec un enseignant expérimenté (plus de 5 ans d'expériences) pourrait aider un enseignant débutant (moins de 5 ans d'expériences) à développer ses compétences personnelles et professionnelles, à s'intégrer dans l'équipe, comprendre la culture de l'établissement ainsi que de vivre un accompagnement lié à ses besoins. Dès lors, notre question de recherche est la suivante :

En quoi le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut-il soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant ?

Dans le cadre de ce mémoire, une démarche inductive va être employée. Celle-ci sera étayée dans la partie méthodologique (Kaufman, 1996 ; Quivy & Van Campenhout, 2006).

À la lumière du cadre théorique, nous nous sommes également posé cinq sous-questions :

- 1) Quels sont les types de besoin régulièrement évoqués par les enseignants débutants ?
- 2) Quel(s) est (sont) le(s) type(s) d'accompagnement dont les enseignants débutants ont besoin pour se sentir correctement accompagnés ?
- 3) Quels sont les accompagnements formels et informels dont les jeunes enseignants disposent au sein de leur(s) école(s) ?
- 4) Quelle est l'influence du co-titulariat sur l'entrée dans le métier des enseignants débutants ?
- 5) Comment la relation de collaboration peut-elle évoluer au fil du temps ?

3.2. Méthode

3.2.1. Déroulement de la recherche

Comme évoqué précédemment, l'objectif de ce travail est de comprendre comment un tel partenariat pourrait être bénéfique pour les enseignants débutants. Ainsi, nous souhaitons découvrir comment les enseignants novices pensent, agissent et vivent leur entrée dans le métier et leur co-titulariat ainsi que de donner du sens à leur vécu. Notre ambition est de comprendre le phénomène en profondeur. Nous avons donc décidé d'entreprendre une recherche qualitative à visée compréhensive et d'utiliser une démarche inductive (Poisson, 1983 ; Dumez, 2011).

Dès lors, des entretiens semi-directifs ont été entrepris. Ce type d'entretien a été choisi car il permet d'analyser un processus et de le saisir dans sa globalité ainsi que sa complexité (Van Campenhoudt et al, 2011). De plus, étant donné le manque d'études dans la littérature scientifique sur le sujet, notre recherche peut être qualifiée d'« exploratoire ». Pour cette raison, l'entretien semi-directif permet de recueillir de nouvelles informations et faire de nouvelles découvertes grâce à une grande liberté de parole de l'interviewé (Fenneteau, 2007 ; Van Campenhoudt et al., 2011). Il permet également de favoriser l'exploration de la pensée de la personne interviewée au sein d'un climat de confiance (Sauvayre, 2013). Il est donc plus aisé de décrire le vécu, les représentations des jeunes enseignants ainsi que les pratiques mises en place au sein des établissements scolaires. Enfin, l'entretien semi-directif permet de pouvoir approfondir certains aspects de la recherche en ajustant nos questions tout en gardant une certaine structure qui empêche l'entretien de dévier vers d'autres sujets (Van Campenhoudt et al., 2011).

Les entretiens ont duré entre 30 et 50 minutes. Au vu du contexte sanitaire lié au COVID-19, deux entretiens ont été réalisés en présentiel tandis que les sept autres ont été réalisés en distanciel via les logiciels Microsoft TEAMS, Skype ou Zoom. Lors de ces interviews à distance, l'utilisation de la caméra afin de correspondre le plus possible à des entretiens en « face à face », a été utilisée.

Avant de démarrer les entretiens, un entretien « pré-test » avec une personne correspondant aux critères de l'échantillon a été effectué. Celui-ci nous a permis de nous assurer de la bonne compréhension des questions, de leur pertinence et de peaufiner le guide d'entretien.

Concernant la récolte des données, celle-ci s'est déroulée dans le courant du mois de mai jusqu'à la fin du mois d'octobre en 2021. Une annonce via le réseau social « Facebook » a été postée sur différents groupes de la plateforme afin de toucher un plus grand réseau d'enseignants débutants.

3.2.2. Échantillon

Notre échantillon est constitué de neuf instituteurs primaires travaillant depuis moins de cinq ans en Belgique, tous réseaux confondus. Ils ont été sélectionnés sur base de plusieurs critères dont notamment les années d'expérience et le temps de travail. Effectivement, nous pensons que la relation de travail entre les deux enseignants est tout d'abord asymétrique. Dans le but de ne pas accentuer celle-ci, il nous paraît judicieux d'avoir un équilibre au niveau du volume périodes à prester. De plus, ces enseignants doivent travailler au minimum depuis 6 mois avec leur(s) collègue(s) plus expérimenté(s). Nous estimons que c'est un temps minimum pour voir s'il existe une évolution dans la relation. Les critères de sélection des participants sont résumés dans le cadre ci-dessous.

- Pas de limite d'âge.
- Enseigner dans l'enseignement fondamental (section primaire).
- Enseigner en Belgique.
- Avoir moins de 5 ans d'expérience.
- Travailler en co-titulariat avec un.e collègue ayant plus de 5 ans d'expérience.
- Travailler en mi-temps dans une classe depuis au moins 6 mois.
- Possibilité d'être titulaire à mi-temps dans deux classes distinctes.

Dans le cadre de ce travail de recherche, six femmes et trois hommes ont été interrogés. Ces enseignants ont entre 24 et 48 ans. Ils travaillent tous dans des écoles ordinaires en tant qu'instituteur primaire. Ils ont tous travaillé entre 6 mois et une année en co-titulariat mi-temps.

Sept des répondants travaillent dans une école du réseau « libre subventionné confessionnel » et deux pour le réseau « officiel subventionné par les communes et les provinces ». Leurs collègues ont entre 7 et 40 ans d'expériences. Les répondants, quant à eux, ont entre sept mois et quatre ans d'ancienneté au sein de la même école.

Parmi les répondants, trois enseignants vivent des situations plus particulières que les autres. Un enseignant est engagé dans deux co-titulariats et cela dans deux écoles de la même commune tandis qu'une enseignante est engagée pour aider une élève en difficulté et qui, dans la pratique, prend également la classe en charge seule ou avec sa collègue. Un dernier répondant a quant à lui, eu l'opportunité de travailler en mi-temps avec la même collègue durant deux années. En annexe se trouve un tableau reprenant une description complète des neuf répondants (cfr. Annexe 2).

3.2.3. Collecte des données

Le guide d'entretien (cfr. Annexe 3) a été construit à l'aide de la littérature scientifique. Il se divise en quatre parties, en incluant la présentation des répondants. Chaque partie est composée de plusieurs questions et relances qui permettent d'approfondir le sujet et à terme, de construire notre grille d'analyse. En débutant chaque interview, l'objet de notre travail de recherche a été présenté. En outre, un environnement sécurisant a été créé, la durée de l'entretien a été précisée et leur consentement recueilli afin de procéder à l'enregistrement de l'entretien (Van Campenhoudt et al., 2011).

Dans la première partie de l'entretien, nous nous focalisons sur la présentation des personnes interrogées en tant que professionnelles de l'éducation. Cela nous permet de mieux cerner leur situation professionnelle. Elle se compose de quatre sous-questions avec une question de relance, ce qui nous permet de nous assurer que la personne travaille bien dans un co-titulariat en mi-temps dans une classe.

Dans la deuxième partie, le thème principal est le co-titulariat. Nous commençons par deux questions liées aux aspects généraux. Puis, nous nous intéressons entre autres à la collaboration (Friend, 2000 ; Marcel et al., 2007 ; Lessard et al., 2009 ; Beaumont et al., 2010 ; Lanaris et al., 2015) au sein de celui-ci ainsi que les besoins ressentis par les jeunes enseignants, le type de relation entretenue et le type de soutien reçu (Paul, 2002 ; Mukamurera et al., 2013 ; Power, 2016 ; Boucenna, 2017 ; Vikaraman et al., 2017 ; Carpentier et al., 2019).

Dans la troisième partie, nous nous penchons sur le type d'accompagnement vécu par les enseignants débutants et leur perception. Elle se compose de trois grandes questions, elles-mêmes divisées en plusieurs questions de relance.

Tout d'abord, nous nous intéressons à l'accompagnement formel (comme exigé par la circulaire relative à l'accueil et à l'accompagnement des enseignants débutants dans le fondamental et le secondaire) et informel au sein de leur(s) établissement(s) ainsi que la perception de l'accompagnement de la part de la direction (Duchesne & Kane, 2010 ; Décret « Missions » article 73bis, 2016 ; Boucenna, 2017 ; Deprit et al., 2019 ; Spătărelu, 2020).

Ensuite, nous souhaitons comprendre si les enseignants novices ont eu l'opportunité d'avoir un accompagnement individualisé de la part de leur collègue. Pour conclure, nous demandons aux enseignants débutants d'évoquer des pistes d'accompagnement possibles ainsi que leurs besoins.

Dans la dernière partie de l'entretien, nous nous concentrons sur les effets de l'accompagnement et l'influence qu'il peut avoir sur le futur professionnel des enseignants novices. Elle se compose de trois questions.

Chaque entretien se termine avec une dernière question qui laisse aux répondants une chance d'ajouter, de préciser ou d'approfondir leurs réponses. À la suite des entretiens, nous nous sommes attelés à la retranscription de ceux-ci. Afin de préserver l'anonymat des répondants, leur prénom et nom de famille ont été remplacé par la lettre E et un numéro y a été ajouté (ex : E1, E2, ...). En outre, lorsque les répondants mentionnent le prénom d'autres personnes, une anonymisation est également opérée par le recours à une lettre majuscule. Dans le cas où les enseignants débutants utilisent le nom de leur(s) école(s), nous l'(les) avons effacé et changé par le mot « école ».

3.2.4. Analyse des données

Dans le but d'analyser nos données, nous avons retranscrit tous les entretiens puis effectuer une lecture flottante de l'ensemble des interviews afin de s'imprégner du matériau et avoir une compréhension globale de celui-ci. Suite à ces lectures, nous avons élaboré une grille d'analyse.

Pour cela, nous avons codé l'ensemble du matériau en catégorisant nos données (cfr. Annexe 4). L'objectif étant de donner du sens aux observations. Dès lors, nous avons dressé une liste de codes en regroupant ceux qui se ressemblent (Creswell, 2012 ; Lejeune, 2014).

Notre grille de codage a été construite à l'aide des grands thèmes qui intéressent ce travail de recherche et mis en lumière par la littérature et/ou le contexte : l'accompagnement des enseignants débutants, le co-titulariat, les besoins des enseignants novices et les types de soutiens reçus ainsi que l'influence de l'accompagnement des novices grâce au co-titulariat. Nous en avons ajouté deux afin de circonscrire cette étude : l'intention de persévérer dans le métier et les idées d'accompagnement à mettre en place données par les répondants.

Après la construction de notre grille de codage, nous l'avons utilisée pour faire ressortir les informations essentielles de nos entretiens individuellement (entretien par entretien). Lorsque nous avons eu terminé, les entretiens recueillis ont été comparé thème par thème. L'application systématique de cette grille d'analyse permet d'organiser les contenus et de les comparer sur une base plus stable et objective. De plus, elle permet de mettre en évidence les convergences et les régularités ainsi que les divergences (Kaufman, 1996 ; Van Campenhoudt et al., 2011).

Chapitre 4 : Les résultats

Ce quatrième chapitre a pour but de présenter les données recueillies lors de nos entretiens avec les neuf enseignants débutants constituant notre échantillon. Pour rappel, nous souhaitons comprendre comment le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant. Pour cela, nous débuterons la présentation des résultats par le décalage existant entre ce qu'exigent les politiques éducatives concernant l'accompagnement des enseignants débutants et la réalité du terrain (4.1). Ensuite, nous nous pencherons sur le co-titulariat dans sa globalité (4.2). Pour finir, nous nous intéresserons aux besoins des enseignants ainsi que le type de soutien reçu (4.3). Ce point sera mis en parallèle avec les idées d'accompagnement proposées par les participants (4.4).

4.1. Décalage entre les politiques éducatives et la réalité

Depuis 2016, les politiques éducatives belges imposent aux établissements de mettre en place un dispositif d'accueil et d'accompagnement des jeunes enseignants, entre autres, à travers la désignation d'un référent faisant partie de l'équipe enseignante (Décret « Missions »). Dans les faits cependant, il semblerait que cette obligation ne soit pas respectée. En effet, nos répondants affirment, tous, ne pas avoir eu de référent désigné pour les accompagner dans leur entrée dans le métier. Ils n'ont donc pas eu d'accompagnement formel comme demandé et instauré dans le décret, traduit par la circulaire 5388. Certains sont d'ailleurs étonnés qu'un tel accompagnement existe en théorie. Dès lors, une question émerge : Ces enseignants ont-ils bénéficié d'un autre type d'accompagnement, plus informel ?

Lorsque nous parlons d'accompagnement informel, nous insistons sur le côté volontaire et non obligatoire de celui-ci. Ce type d'accompagnement peut être mis en place et réalisé par la direction ou des collègues. Pour la majorité des participants, la présence et l'implication de la direction semblent avoir été inexistantes, bien que certains ait été aidés par celle-ci au moyen d'une feuille de route (reprenant les informations organisationnelles et éthiques), de rendez-vous et d'une certaine disponibilité pour répondre aux questions, observer et donner un feed-back constructif ou encore pour conseiller.

Concernant les collègues, ceux-ci semblent être un atout dans l'accompagnement des novices. Plusieurs répondants affirment qu'il existe des enseignants « référents-informels », tous spécialisés dans des domaines différents, ce qui permet de se tourner vers la personne adéquate en cas de besoin. Ces enseignants référents sont désignés ainsi par l'équipe enseignante en fonction de l'expertise de chacun. Cependant, étant donné la charge de travail des enseignants ainsi que le manque de temps, une participante souligne une ambivalence entre la disponibilité que ces enseignants « référents-informels » disent avoir et le manque de temps qui, dans la pratique, ne leur accorde pas une large disponibilité. Elle le précise ainsi :

« Il faut trouver le bon moment ... Avec tout le monde, c'est un peu, jamais le bon moment comme ça ... Tout le monde court » (E2, L.168-170).

De plus, le travail en cycle au service de l'accompagnement des novices paraît important. Il semble permettre un accompagnement informel intéressant car les débutants peuvent alors se créer un réseau de partage, d'échanges de ressources (dans un sens comme dans l'autre) et plusieurs référents sont disponibles pour eux. Un autre accompagnement informel que nous avons investigué est celui prodigué par leur co-titulaire. Pour beaucoup, le/la co-titulaire montre les écueils à éviter, est toujours là si besoin, fait confiance, est à l'écoute, explique ce qui est important, guide et conseille.

4.2. Le co-titulariat

4.2.1. Les raisons du co-titulariat

De manière générale, les raisons pour lesquelles les enseignants débutants se retrouvent à travailler au sein d'un co-titulariat sont celles évoquées dans le contexte. Les co-titulaires réduisent leur temps de travail pour convenance personnelle : l'arrivée d'un nouvel enfant, s'occuper des enfants pour les femmes de moins de 50 ans ou encore l'aménagement de fin de carrière à l'aide d'une DPPR. Ainsi, la plupart des répondants n'ont pas choisi d'opérer au sein d'un co-titulariat, cette possibilité s'étant simplement présentée à eux. Dans ce cas, ils ont fait en sorte de compléter leur horaire afin d'avoir un maximum de périodes.

D'autres ont fait le choix de travailler à temps partiel et le co-titulariat leur a également été proposé. Ce dernier élément semble plus inattendu. Nous remarquons donc que le co-titulariat émerge suite aux choix réalisés par des enseignants expérimentés. Les enseignants débutants s'insèrent pour leur part dans ce système d'offre et de demande, profitant des opportunités se présentant à eux.

4.2.2. La perception des enseignants débutants et les bénéfices retirés

Plusieurs facteurs peuvent faire varier la manière dont les enseignants débutants vivent le co-titulariat. Il semblerait que pour que les novices soient satisfaits de leur expérience, les nombreux échanges, la communication et la compatibilité des caractères et/ou des valeurs pédagogiques apparaissent comme des éléments-clés.

Lorsque leur perception est positive, les bénéfices retirés par les participants sont conséquents, tant au niveau personnel que professionnel : une augmentation de la confiance en soi et en ses capacités, une meilleure connaissance de soi, une capacité renforcée à modifier ses comportements, à faire des concessions, à travailler en groupe, à approfondir certains aspects du métier ainsi qu'un certain gain en assurance.

Parallèlement, lorsque les enseignants débutants vivent une expérience du co-titulariat négative, ils ne semblent en retirer aucun bénéfice. Les causes de ce genre de déception sont multiples, mais on y retrouve : l'absence de communication, le manque d'échanges et/ou la peur d'être jugé, de vexer (pour le novice) ainsi qu'une éventuelle mauvaise association des co-titulaires. Tout ceci induit des difficultés, entre autres, dans la répartition des rôles, dans l'organisation pédagogique et du suivi administratif.

Il apparaît donc que les enseignants débutants aient besoin de pouvoir échanger clairement et de façon constructive avec leur co-titulaire pour développer de nouvelles compétences, s'améliorer, se rassurer et tirer des bénéfices du co-titulariat.

4.2.3. Les caractéristiques du co-titulariat

Dans cette sous-partie, les caractéristiques du co-titulariat sont davantage présentées. Nous parlerons d'abord de l'organisation au sein de celui-ci, puis des thèmes abordés entre les deux titulaires. Nous terminerons par les points d'attention, existants dans le co-titulariat, soulevés par les répondants.

4.2.3.1. L'organisation

Concernant l'organisation au sein du co-titulariat, la répartition des matières et la communication semblent être les ingrédients principaux au bon déroulement de celui-ci. Les discussions peuvent se dérouler avant le début de la journée, durant les temps de midi ou les récréations, après 16 heures et parfois durant les concertations d'année ou de cycle. Ces dernières ne sont pas élaborées dans le cadre d'un accompagnement formel ou de concertations prévues pour échanger à propos du co-titulariat (élèves, pédagogie, organisation, etc.).

Ces temps informels de concertations se font à et en dehors d'école mais également par d'autres canaux, comme le téléphone (appels et/ou messages) et les mails. Certains utilisent, en plus, un cahier de communication ou des feuilles qui se trouvent sur le bureau. Les réunions de concertations informelles peuvent durer entre 30 min et deux heures mais ne sont pas comptabilisées dans les heures de travail des enseignants. D'ailleurs, de nombreux répondants font allusion au temps et à l'énergie que cela demande, parfois plus qu'un tituliariat à temps plein.

Étant donné le manque de cadre légal autour du co-titulariat, aucun moment formel n'est alloué aux temps de concertations entre les deux titulaires. Nous l'avons vu, ils sont obligés de prendre sur leurs moments de pause (à l'école et en dehors). Ces temps semblent parfois s'éterniser et devenir énergivores pour certains car il est difficile de savoir quand le travail commence et quand il s'arrête. Les enseignants doivent eux-mêmes se donner une limite dans la durée et les moments accordés au co-titulariat, ce qui n'est pas toujours aisé dans la pratique.

4.2.3.2. Les thèmes abordés

Six thèmes sont régulièrement abordés entre les enseignants débutants et leur collègue. Le premier est lié aux élèves, leur bien-être et leurs difficultés. Le deuxième renvoie à la gestion de la classe, l'autorité et la discipline. Le troisième correspond aux échanges avec les parents. Le quatrième concerne l'organisation et le fonctionnement de l'école tels que le calendrier, les horaires, la pédagogie de l'école, les fondements de l'école ou la différenciation. Le cinquième thème fait référence à l'équipe, bien que peu de répondant aient discuté de leur intégration. En effet, tout comme pour le fonctionnement de l'école, à part un enseignant interrogé, tous étaient familiers avec l'établissement dans lequel ils travaillent, soit parce qu'ils y font des stages soit parce qu'ils y ont déjà fait des intérim. Le dernier porte sur les matières vues en classe. Il englobe la répartition entre les co-titulaires et les échanges autour des matières : Comment faire découvrir cette notion ? Comment l'enseigner ? Comment constituer les groupes de besoins ?

4.2.3.3. Les points d'attention

Plusieurs participants mettent en lumière quelques points d'attention à prendre en compte lors d'un co-titulariat. En premier lieu, ils insistent sur l'importance de tomber sur la « bonne personne », ayant un caractère compatible et les mêmes valeurs pédagogiques. Certains l'expliquent comme ceci :

« (...) si c'est avec quelqu'un qui, qui est au bout de sa vie ou qui est monstrueux ou qui n'est jamais là (...), je pourrais mal le vivre » (E2, L.281-283), « (...) Il faut que ça match déjà entre les personnes (...) » (E3, L.135-136) et « Il faut avoir une vision pédagogique liée (...) » (E3, L.140-141).

De plus, il apparaît que l'expérience déjà acquise par l'enseignant débutant, avant de débiter le co-titulariat, peut permettre aux novices d'avoir davantage confiance en eux et d'être plus rassurés par le co-titulariat.

En deuxième lieu, certains soulignent l'importance de la communication, que ce soit pour la pédagogie, les problèmes organisationnels, la discipline, la cohérence, etc. En troisième lieu, d'autres parlent de la bonne répartition des matières et des responsabilités de chacun. Enfin, quelques-uns mettent en évidence l'importance de la motivation de chacun.

4.2.4. L'ambivalence autour de l'intensité de la collaboration

L'intensité de la collaboration est variable selon les situations des enseignants. Sans surprise, elle semble différer en fonction du manque de communication et d'échanges. La qualité de la collaboration semble dépendre du niveau de communication. Lorsque la relation de collaboration se déroule agréablement, les co-titulaires échangent très régulièrement. Leurs discussions concernent l'école, les élèves ou les ressources mais aussi leur vie privée. Au fur et à mesure, une confiance mutuelle se développe entre eux.

Beaucoup de participants évoquent certains facteurs facilitants la collaboration : la relation de confiance, la communication, l'entraide, le respect mais aussi l'opportunité d'essayer, d'amener des nouvelles choses et que cela soit accepté par le/la collègue. Une des institutrices l'illustre bien :

« (...) elle me laissait tout à fait ma place », « (...) je peux vraiment faire tout ce que je veux, tout ce qui me tient à cœur ou pas. Et à l'inverse, j'ai besoin d'aide, elle m'aide et elle fait sans problème ce que j'avais besoin en fait » (E8, L.23, L.35-38).

Nous remarquons que lorsque la relation de collaboration est intense, elle s'associe souvent à une entente cordiale entre les acteurs de cette relation. Malgré cela, les intéressés prennent une certaine distance entre-eux et ne se voient pas en dehors du lieu de travail. En bref, la collaboration ne se fait que sur le lieu de travail ou par voie orale (téléphone, réseaux sociaux, etc.). S'ils se voient, c'est toujours dans un contexte scolaire, entourés par d'autres collègues. Nous pouvons nous demander si, comme ils échangent énormément à l'école et en dehors par différents canaux de communication, ceux-ci ne ressentent peut-être pas le besoin de se voir en dehors du travail.

4.2.5. L'évolution de la relation

Que ce soit positivement ou négativement, la relation de collaboration au sein du co-titulariat évolue au fil du temps. Au début, la relation semble être déséquilibrée, asymétrique et hésitante. Cela semble dû à la comparaison, faite par le débutant, entre l'expérience du novice et celui de l'enseignant expérimenté. Si tout se passe bien, celle-ci s'atténue avec le temps et permet de tendre vers une relation plus égalitaire.

De plus, il semblerait que durant les premiers mois, les enseignants font preuve de prudence et de tâtonnement. Certains n'osent pas contredire leur collègue, de peur de vexer ou de bousculer. Les co-titulaires essayent également de se montrer sous leurs meilleurs jours, de « simplifier la vie » de leur collègue.

Cette fois encore, la relation a pu évoluer grâce à une relation de confiance mutuelle qui s'est installée. Ainsi, une « vraie » collaboration basée sur du « donnant-donnant » a pu prendre place, remplaçant la « prise en charge » de l'enseignant débutant. Cependant, il arrive parfois que la relation de collaboration soit plus compliquée à vivre et que celle-ci puisse se dégrader avec le temps.

Cette détérioration est, une fois encore, en partie dû à un manque de communication. Il se peut également que cela soit causé par une peur du jugement ou une envie de la part du novice de s'en sortir tout seul.

4.3. Les besoins des enseignants débutants et les types de soutiens perçus

Dans ce point, nous nous intéressons à la correspondance entre les types de soutiens reçus et les besoins évoqués par les enseignants débutants. Les besoins des novices semblent varier en fonction de leurs expériences, nous en avons distingué huit. En outre, trois types de soutien sont ressortis des entretiens : le soutien matériel, le soutien organisationnel et le soutien affectif et émotionnel.

Le premier soutien concerne le « soutien matériel » et fait référence au *besoin matériel* des novices. Il comprend également le prêt du matériel tels que les fardes, les feuilles et les manuels, ainsi qu'un espace pour pouvoir ranger et stocker ses affaires. Il est important pour les enseignants de pouvoir emprunter les fardes et les feuilles du co-titulaire, cela leur permet de les soulager et de leur donner du temps pour créer des nouvelles choses. Mais aussi d'avoir accès aux ressources et outils pédagogiques existants au sein de l'école. Une institutrice l'illustre ainsi :

« Le fait d'avoir les feuilles des collègues, ça m'a vraiment aidé parce que ça te permet de pouvoir te reposer dessus et de pouvoir créer des trucs en même temps à côté (...) » (E8, L.156-158).

Le deuxième soutien est relatif au « soutien organisationnel ». D'une manière générale, ce sont des conseils prodigués par le co-titulaire. Il est lié au *besoin de structure* et peut être rencontré par différents éléments, tels que des règles claires et précises sur comment fonctionne l'établissement ou les échanges à propos des élèves et/ou des parents, la création d'un planning et/ou le programme de l'année ainsi que le volume de période pour chaque matière et comment les enseigner. Deux enseignants l'évoquent ainsi :

« Ça, je le savais, mais c'est plus le calendrier quoi. Parce qu'être dans deux écoles ... bah euh des fois ce n'est pas les mêmes règles pour les récréations, puis je savais pas mais il y a une animation on fait comment ? » (E7, L.152-154).

« ... je trouverais intéressant de contre ... là de contraindre les écoles à mettre au point un VADE MECUM sur le fonctionnement de l'école, même si c'était des ... des ... choses ... bateau comme le début des cours ou ... ouais. Mais je trouve ça important de mettre un VADE MECUM sur le fonctionnement de l'école » (E5, L.285-289)

Le dernier soutien, le « soutien affectif et émotionnel », concentre six besoins. Il fait référence aux liens affectifs créés entre les co-titulaires et au soutien émotionnel dont le collègue expérimenté fait preuve. Il est d'ailleurs le soutien le plus souvent évoqué par les enseignants débutants. Il semble donc avoir une place importante dans leur développement. Ainsi, le premier besoin est le *besoin de débrouillardise* qui se traduit par le fait de pouvoir se débrouiller tout seul. À ce sujet, une institutrice explique :

« C'est ma première année en tant que titulaire et j'ai envie d'essayer de me débrouiller par moi-même, mais des fois, galérer, ça fait partie du travail, ça fait partie du jeu (...), mais je prends aussi plaisir à rechercher des choses par moi-même, à mettre de nouvelles choses en place » (E4, L.157-163).

Ce besoin peut parfois mettre en péril la relation de collaboration. Effectivement, les enseignants expérimentés doivent trouver le juste milieu entre aider le jeune et lui laisser de l'espace pour se tromper ainsi que trouver des solutions tout seul sans l'étouffer et/ou le juger.

Le suivant est le *besoin relationnel* et se rapporte à une relation de confiance dans laquelle le co-titulaire est disponible, rassure, revalorise et se montre à l'écoute, afin que le novice puisse lui parler sans crainte du jugement. Le troisième est le *besoin d'être accompagné* qui correspond à l'accompagnement de la part du référent attitré souhaité par les novices, quelqu'un qui accepte « d'être dérangé » régulièrement et à qui ils peuvent parler de ce dont ils ont envie et/ou besoin. Il peut être intégré à un système de parrainage volontaire d'une personne du même cycle ou de la même année. Voici trois exemples qui illustrent nos propos :

« *J'aurais personnellement eu beaucoup plus peur de mal faire, encore plus tu vois ... me dire « oh mon dieu, mon dieu, mon dieu », de me sentir surveillée, enfin tu vois ... se sentir surveillée et épiée plutôt qu'accompagnée. Maintenant, sauf si c'est une personne, tu vois qui est vraiment adaptée pour ça* » (E3, L.246-249).

« *Avoir un parrain marraine, un système de parrainage, pour moi, ce serait optimal. Une personne de référence. Le mieux, c'est si la personne est dans ton cycle* » (E9, L.225-226).

« *(...) j'ai peut-être une certaine fierté qui a pas peur de demander ou pas, ou paraître pour, pour un imbécile qui ne sait pas les choses* » (E5, L.148-149).

S'ajoute le *besoin de communication*. Comme nous l'avons plusieurs fois observé, cet élément est essentiel et régulièrement évoqué par les enseignants ayant vécu une mauvaise expérience au sein du co-titulariat. Un enseignant l'explique ainsi :

« *On n'arrive pas à se mettre (d'accord)... Parce que pour moi, il y a des choses que lui, il refuse et que je trouve aberrantes. Et inversement, il y a des choses que moi j'accepte ou que je refuse et que lui trouve aberrant* » (E5, L.73-75).

Ensuite, nous avons le *besoin de reconnaissance* (retour positif de la part de la direction). Cette reconnaissance doit être juste mais sans être intrusive, comme le mentionne cette participante :

« Mais ... je ressens ... c'est ce côté ... temps et puis il y a un moment, un moment, c'est vrai que d'avoir un retour positif sur ce qu'on fait et ça on ne l'a pas. La reconnaissance c'est dur à avoir, je trouve. Mais une reconnaissance juste oui, de la part d'une direction mais qui soit fait d'une manière juste, sans être intrusive et ça, je pense que c'est très difficile et je peux comprendre que c'est difficile » (E3, L.379-383).

Et enfin, le *besoin d'appartenance au groupe* et qui est lié à l'intégration à l'équipe, la compréhension de son fonctionnement et à la place à prendre au sein de celle-ci. Cet exemple le montre bien :

« Mais par contre, alors il y a le COVID aussi, mais il y avait, tu vois, il y a rien qui inclus, qui fait ... dans le groupe, qui fait appartenir. Et tu vois, c'est ce que j'ai par exemple assez mal vécu dans l'autre implantation que je connaissais beaucoup moins bien, qui est un groupe qui fonctionnait, tu vois depuis, depuis des années, j'ai ... Trouver sa place dans le, rien que dans le groupe de collègues par rapport à la classe est difficile. Si il n'y a pas des choses qui sont organisées ... » (E3, L.296-302).

Chapitre 5 : Discussion

Tout au long de ce mémoire, nous avons à cœur de comprendre comment l'accompagnement des enseignants débutants (du primaire), lors d'un co-titulariat, peut soutenir leur insertion et leur développement professionnels dans le métier. Dans ce dernier chapitre, nous allons présenter la synthèse des résultats obtenus (5.1). Ensuite, nous nous intéresserons à l'interprétation des résultats (5.2) en faisant des liens avec le contexte belge ainsi qu'avec le cadre théorique. Le prochain point fera référence aux limites (5.3). En effet, il convient d'être particulièrement prudent face à ces résultats. Ce travail de recherche comporte plusieurs limites qui peuvent compromettre l'intégrité de l'étude. Pour conclure cet ultime chapitre, des pistes possibles pour des recherches futures sur le sujet (5.4) seront explorées.

5.1. Synthèse des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons détaillé les résultats de nos entretiens. À l'aide de ceux-ci, nous tenterons de répondre aux questions de notre recherche. Pour rappel, notre question maitresse est :

En quoi le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut-il soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant ?

À celle-ci s'ajoute cinq autres questions, construites à l'aide du contexte et du cadre théorique :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Quels sont les types de besoins régulièrement évoqués par les enseignants débutants ?2) Quel(s) est (sont) le(s) type(s) d'accompagnement dont les enseignants débutants ont besoin pour se sentir correctement accompagnés ?3) Quels sont les accompagnements formels et informels dont les jeunes enseignants disposent au sein de leur(s) école(s) ?4) Quelle est l'influence du co-titulariat sur l'entrée dans le métier des enseignants débutants ?5) Comment la relation de collaboration peut-elle évoluer au fil du temps ? |
|---|

À la lumière des résultats de nos entretiens, trois grands enseignements sont apparus : le décalage entre la demande politique et la réalité sur le terrain concernant l'accompagnement des enseignants débutants, l'absence de cadrage du co-titulariat et enfin les raisons qui peuvent expliquer pourquoi le co-titulariat se développe en FWB.

Nous constatons tout d'abord que la majorité des participants n'ont pas bénéficié d'un accompagnement formel, comme cela est pourtant demandé par les politiques éducatives belges. D'ailleurs, un tiers d'entre eux se demandent si un tel dispositif existe de manière formelle dans les écoles. Pourtant, dans le cadre du décret « Missions », les établissements et/ou PO doivent désigner un référent pour les enseignants novices. La réalité du terrain nous montre que cela ne semble pas être le cas. De plus, tout comme l'accompagnement des enseignants débutants, le co-titulariat manque d'un cadre légal en Belgique. Cette notion ne possède pas non plus de définition juridique univoque, ce qui engendre différentes interrogations logistiques et organisationnelles telles que : Quel est le minimum d'interactions à avoir entre les co-titulaires ? Doivent-ils se rencontrer ? Si oui, où, quand et comment ? Ont-ils des moments formels pour se concerter entre eux ? Comment doivent-ils répartir les rôles ? Au sein du co-titulariat, l'enseignant expérimenté doit-il prendre le rôle d'accompagnateur référent pour le jeune enseignant ? Faut-il former les enseignants à prendre ce rôle et à travailler à deux ? En l'absence d'un tel cadre, il semble que le co-titulariat puisse être vécu comme épuisant, voire même décevant.

Enfin, il existe plusieurs raisons qui poussent les enseignants débutants et leurs collègues expérimentés à recourir à un co-titulariat ou à un temps partiel. Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants novices s'engagent dans un co-titulariat car ils n'ont pas l'opportunité de choisir la fonction précise qu'ils voudraient occuper (titulariat, aide, etc.), n'étant ni nommés ni prioritaires. Lors de la présentation des résultats, nous nous sommes aperçus que cette raison est valable mais qu'une autre existe également. En effet, certains évoquent avoir volontairement cherché un temps partiel ainsi qu'un co-titulariat pour des raisons personnelles (master en sciences de l'éducation, besoin de souffler, besoin d'être accompagné, peur de se lancer dans un titulatariat seul, etc.).

Pour les enseignants plus expérimentés, les raisons que nous avons suggérées semblent être les mêmes que celles mentionnées par les co-titulaires de nos répondants : raisons familiales, surtout pour les femmes de moins de 50 ans (arrivée d'un troisième enfant et/ou prendre le temps de s'occuper des enfants) et fin de carrière (à l'aide d'une DPPR) pour les enseignants de plus de 55 ans.

5.2. Interprétation des résultats et discussion

5.2.1. Le décalage entre la demande des politiques éducatives et la réalité en termes d'accompagnement des enseignants débutants

Comme nous l'avons déjà évoqué dans ce mémoire, il existe une obligation de désigner un enseignant référent dans les écoles afin d'améliorer l'entrée dans le métier, l'insertion professionnelle et le développement des compétences spécifiques des enseignants débutants (Circulaire 5388, 2016). Une telle obligation, peu importe les dispositifs existants, ne peut néanmoins s'envisager sans une formation préalable de l'enseignant expérimenté à endosser le rôle de référent (Baudrit & Blaya, 2006 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013 ; Vangrieken et al., 2015).

Sans cette formation, les enseignants expérimentés tâtonnent et tentent au mieux de guider leurs jeunes collègues mais sans garanties de résultats. Ainsi, comme nous l'avons vu dans nos entretiens, l'expérience peut être mal vécue par les protagonistes. Ce constat nous pousse à nous demander si des formations existent et si elles sont obligatoires. À ce sujet, le guide lié à la circulaire 5388 nous apprend, parmi les conditions de réussite à assurer par les référents, que les politiques mettent en évidence l'importance pour les enseignants expérimentés de se former. Ils indiquent également qu'il existe une formation en ce sens, permettant aux enseignants expérimentés de se former sur la relation à entretenir, les points d'attention à respecter et l'aide à apporter, permettant ainsi aux enseignants novices de vivre une meilleure expérience.

Toujours selon la circulaire, la mise en place d'un accompagnement par des référents ainsi que leur formation doivent également être fortement encouragés par la direction. Son implication semble conséquente dans les conditions de réussite. Néanmoins, bien que cela soit une obligation depuis 2016, il existe une ambivalence entre ce qui est obligatoire et ce qui est demandé, ce qui peut expliquer une telle différence par rapport à la réalité du terrain.

Ainsi, nous avons remarqué que dans ce document se trouve une liste de mesures que doivent *idéalement* mettre en place les directions. On ne parle donc pas d'obligations mais davantage de conseils ! Pourtant, dans cette liste se trouvent des éléments très importants, créés pour mieux cadrer l'accompagnement des enseignants débutants. Le guide appartenant à la circulaire conseille, entre autres, aux directions de :

clarifier le dispositif d'accompagnement choisi (y compris pour l'accueil d'un intérimaire en cours d'année) et la stratégie choisie, d'organiser le recrutement des enseignants volontaires pour être référents, d'identifier les missions des enseignants référents (par une convention ou une lettre de mission), de faciliter l'organisation du travail des référents (aménager les prestations, assouplir les conditions horaires, prévoir des temps d'échanges entre référents et débutants, etc.), de favoriser le travail en équipe impliquant référents et enseignants débutants par année ou groupes d'années, d'encourager les référents à se former spécifiquement à cet accompagnement en suivant des formations réseaux et inter-réseaux existantes et par du travail en équipe, ... (p.12).

Cela nous pousse à nous interroger : malgré cette obligation ainsi que l'existence d'une circulaire ciblant des ingrédients efficaces pour réussir un accompagnement, comment expliquer que ce dernier ne soit pas systématiquement mis en place au sein des écoles ?

Sur ce point, il semble que la mise en place de cet accompagnement soit chronophage et énergivore pour les directions. Un tel constat est regrettable dans la mesure où l'accompagnement des enseignants débutants pourrait améliorer considérablement la persévérance dans le métier des novices (Circulaire 5388, 2016). Deux autres facteurs peuvent certainement influencer cette « inaction ».

La charge importante de travail qui incombe déjà aux directions est donc un des facteurs handicapant leur mise en œuvre. Une autre explication possible à cette situation est le paradoxe est du caractère facultatif de cette obligation. Effectivement, le guide utilise des mots tels que *proposition* et *idéalement* qui peuvent amener une certaine confusion et sont faciles à considérer comme des souhaits non contraignants (Circulaire 5388, 2016).

À cela s'ajoute l'importance des associations entre les enseignants, de tomber sur la « bonne personne » ayant les mêmes valeurs pédagogiques et/ou un caractère compatible. Ce point n'est pas abordé dans la circulaire 5388. Néanmoins, un parallèle peut être fait avec les auteurs Baudrit et Blaya (2006) lorsqu'ils évoquent l'association des mentors/tuteurs et des mentorés/tutorés. Selon eux, l'impact peut-être soit positif soit négatif et influencera les prochaines expériences.

L'association est compliquée à mettre en place par son caractère particulier. Même si nous suivons les recommandations des auteurs Huling-Austin et al. (1985) (cités par Baudrit & Blaya, 2006), qui sont la proximité spatiale (l'appartenance au même établissement, au même niveau de classe/cycle) et la proximité idéologique (même vision, problèmes « identiques », culture professionnelle commune, etc.), il n'est pas certain que l'association se déroule sans embûche. L'expérience de certains répondants (absence de communication, peur d'être jugé ou de vexer l'autre) le démontre.

Concernant les besoins et les types de soutiens, plusieurs auteurs tels que Mukamurera et Desbiens (2017), Vikaraman et al. (2017), Carpentier et al. (2019) ainsi que Coppe et al. (2020) ont démontré que les besoins des jeunes enseignants sont relatifs à la socialisation organisationnelle, au développement des compétences spécifiques et à l'acte d'enseigner, à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique et aux aspects affectifs de l'insertion professionnelle. Évidemment, les thèmes abordés entre les co-titulaires, les besoins et les types de soutiens sont intimement liés.

Ainsi, les enseignants débutants semblent avoir besoin d'un soutien organisationnel (règles et culture de l'établissement, planning, programme de l'année, des conseils sur divers sujets : les matières, la gestion de classe, la motivation des élèves, la différenciation, la pédagogie, ...) et un soutien matériel (feuilles, fardes, manuels, ressources etc. à disposition). Ils ont également besoin d'un soutien affectif et émotionnel (relation de confiance, écoute, disponibilité, bienveillance, discussions à propos des membres de l'équipe, remise en question, avoir un référent, etc.). Pour ce dernier point, il semblerait que l'accompagnement aide dans la compréhension et la connaissance du micro-climat politique qui s'exerce dans la socialisation liée groupe de travail (Coppe et al., 2020).

Beaucoup de répondants ont évoqué à ce sujet qu'ils n'ont pas ressenti le besoin d'être intégrés à l'équipe car ils y étaient déjà familiers mais qu'ils parlent tout de même régulièrement au sujet des membres de l'équipe, des relations internes et des conséquences sur l'ambiance de groupe. Nous pouvons remarquer que les besoins évoqués par les auteurs sont les mêmes que ceux abordés par nos répondants. Cependant, certains ont mentionné le besoin de pouvoir se débrouiller seul, chose que nous n'avions pas imaginée ni lue dans la littérature scientifique. Pourtant, il paraît évident que lorsqu'un enseignant novice débute, il puisse également souhaiter faire ses preuves, montrer qu'il est capable de s'en sortir tout seul et sans aide afin d'être, in fine, reconnu comme un bon enseignant.

Ensuite, un autre objectif de la circulaire 5388 et de son guide est l'amélioration de l'entrée dans le métier des enseignants débutants ainsi qu'une optimisation de leur insertion professionnelle mais également de faire en sorte que les novices persévèrent dans la profession. Il n'est pas nouveau que cette phase, appelée « le choc de la réalité », soit compliquée et pousse de nombreux novices à quitter l'enseignement (Nault, 1999 ; Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010 ; Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017). Dès lors, nous nous sommes demandé si, malgré un accompagnement informel de la part du co-titulaire, cet accompagnement puisse entraîner un accroissement de l'intention de persévérer dans le métier d'instituteur primaire.

Bien que pour la plupart des répondants, l'accompagnement vécu leur a permis d'évoluer, de s'adapter, de diminuer les tensions ainsi que l'isolement et d'augmenter leur sentiment de compétence, nombreux sont les novices qui souhaitent tout de même effectuer un changement dans leur carrière : monter en grade, devenir directeur ou conseiller d'orientation, travailler dans la formation d'adultes ou dans une ASBL ou encore quitter l'enseignement pour une autre profession. Cette volonté de changement professionnel pose plusieurs questions : Ces accompagnements informels sont-ils suffisants ? Comment améliorer l'accompagnement dans le cadre d'un co-titulariat ? Cette volonté de réorientation professionnelle est-elle présente dès le départ ? Dans cette même circulaire, les politiques affirment qu'un accompagnement formel avec un référent permettrait de résoudre ce problème.

Enfin, parmi les dispositifs existants, nous nous étions concentrés sur le mentorat, le tutorat et la collaboration entre enseignants. Il nous semble que plusieurs répondants aient vécu une relation mentorale mais aussi de collaboration. Effectivement, l'enseignant expérimenté donne souvent l'impression d'avoir à cœur de faire évoluer son jeune collègue, de lui faire développer son potentiel personnel et professionnel et de lui permettre de s'exprimer sans crainte, comme le décrivent différents auteurs (Baudrit & Blaya, 2006 ; Devos et al., 2013 ; Vikaraman et al., 2017 ; Ghițulescu, 2021) ainsi que certains répondants. De plus, une relation de collaboration s'axe davantage sur un travail commun à réaliser ensemble où les individus se sentent responsables du bon déroulement du travail à effectuer, communiquent et mettent en œuvre des actions afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés (Dionne, 2009 ; Lessard et al., 2009 ; Lanaris et al., 2015).

5.2.2. L'absence de cadre du co-titulariat

Nous l'avons vu, le co-titulariat manque d'un cadre légal ainsi que d'une définition juridique et scientifique. Pourtant, cette pratique semble bien installée sur le terrain. Malheureusement, nous ne possédons pas de statistiques concernant l'augmentation supposée ou non du co-titulariat. Il est probable que le phénomène soit trop récent pour le mesurer, ce qui expliquerait l'absence de cadre légal et de références scientifiques sur le sujet.

Le flou qui entoure le co-titulariat semble engendrer un grand nombre de difficultés, d'ailleurs mises en évidence lors des entretiens. Il convient donc d'être prudent vis-à-vis de l'interprétation de ces résultats. Les répondants évoquent certains problèmes comme le manque de communication ou d'échanges ainsi que l'absence de compatibilité des caractères et/ou des valeurs pédagogiques. Afin d'y remédier, tout comme l'accompagnement des enseignants débutants, une formation pourrait être créée afin de diminuer les obstacles cités, en particulier si les établissements utilisent le co-titulariat comme dispositif d'accompagnement des enseignants débutants.

Un autre élément, à la fois mentionné dans l'accompagnement et dans le co-titulariat, est l'association des enseignants. En pratique, cela peut paraître compliqué à mettre en place. Les temps partiels et surtout les co-titulariats se créent en fonction de la demande d'enseignants expérimentés, souvent déjà nommés et les novices viennent s'insérer dans ces fonctions. Dès lors, lorsqu'un enseignant débutant arrive pour la première fois dans une école, nul ne peut prédire si les deux co-titulaires vont s'entendre et réussir à collaborer adéquatement.

5.2.3. Le co-titulariat dans les faits

Sur le terrain, les enseignants engagés dans un co-titulariat tentent de le gérer comme ils le peuvent, en fonction des limites qu'ils se fixent ou non et du temps et de l'énergie qu'ils allouent à celui-ci. Un des aspects particulièrement importants semble être le type de relation entretenue ainsi que l'évolution de celle-ci au cours de l'année. Quelques auteurs (Paul, 2004 ; Power, 2016 ; Boucenna, 2017 ; Ghitulescu, 2021) expliquent que la relation entre un référent et un enseignant débutant est asymétrique, temporaire, liée à un contexte et évolutive pour tendre vers une certaine égalité entre les deux. Nous pouvons associer la relation asymétrique à la relation mentorale. En effet, la relation mentorale se déroule en trois phases (Brunet, 2009 cité par Ghitulescu, 2021).

La première concerne le commencement où la relation est inégale et hésitante (prudence, peur de contredire ou de vexer, imitation, manque de communication, etc.). Lorsque la relation décline ou stagne, il arrive que ce stade n'ait pas pu être dépassé, ce qui engendre des ressentis négatifs, comme le démontrent certains entretiens. Ces ressentis négatifs peuvent s'accroître lorsque le manque de communication persiste et qu'aucune règle ne vienne régir le co-titulariat (soit imposée par la direction, soit explicitement ou implicitement établie entre les deux titulaires). La deuxième phase fait référence au déroulement, moment où la relation devient plus symétrique : le novice s'assume davantage, communique sur ses besoins, ses doutes et développe de nouvelles compétences. La dernière est relative au dénouement qui conclut la relation par la séparation des deux protagonistes. À nouveau, il est permis de penser que parfois cette ultime phase n'a pas l'occasion de se clôturer correctement. Cette idée apparaît suite aux entretiens et ce, pour deux raisons.

D'une part, les enseignants qui vivent une mauvaise expérience. Au cours de leur année en co-titulariat, s'ils n'ont pas pu dépasser la première phase, il semble improbable qu'ils puissent terminer celui-ci convenablement. D'autre part, plusieurs participants ont émis le souhait de pouvoir poursuivre, une année de plus, le co-titulariat avec le même enseignant expérimenté. Dans ce dernier cas, un sentiment d'inachevé semble se manifester. Parmi nos répondants, un seul a vécu un co-titulariat sur deux années avec la même collègue. Son ressenti est qu'au bout de deux ans, cela lui a permis d'être plus apte, de se sentir prêt à être titulaire à temps plein, ce qui n'était pas le cas au bout de la première année. Ce constat pose la question de la durée idéale du co-titulariat.

Concernant l'évolution de la relation de collaboration entre les deux enseignants, celle-ci se base sur une idée d'asymétrie qui apparaît pour diverses raisons (Power, 2016). Selon Boucenna (2017), à partir du moment où une aide se met en place, la relation devient asymétrique. D'après Paul (2002), une telle relation peut apparaître car l'accompagné peut se sentir vulnérable et/ou peut se comparer à son référent. Plusieurs répondants y font d'ailleurs allusion. Certains comparent l'expérience acquise par leur collègue à la leur. Néanmoins, la relation tend à disparaître et à devenir plus égalitaire, ce que démontrent également les entretiens.

Lorsque cette relation évolue vers davantage de symétrie, il est alors possible d'avoir une vraie collaboration basée sur du « donnant-donnant » et un vrai partage entre les deux. D'après les participants aux entretiens, pour que cette relation évolue dans ce sens, il est primordial que la relation se fonde sur la confiance mutuelle, la communication, l'entraide, le respect mais également l'occasion d'amener des nouvelles choses et que cela soit accepté par le/la collègue. Ces divers éléments se retrouvent également dans la littérature scientifique (Paul, 2002 ; Boucenna, 2017).

Un autre aspect du co-titulariat, découvert lors des entretiens, est l'influence de l'accompagnement au niveau de l'intégration dans l'équipe, des apports personnels et professionnels ainsi que des choix professionnels futurs. En ce qui concerne l'intégration dans l'équipe, nos résultats nous interpellent. La majorité des enseignants interrogés ont déjà réalisé un stage ou ont déjà travaillé au sein de l'établissement et connaissent donc une grande partie de la culture de l'établissement ainsi que leurs collègues. C'est en effet une réalité du terrain et ce, pour deux raisons.

D'une part, lorsqu'un stage se déroule correctement et que le maître de stage se montre satisfait, il arrive que les directions gardent les coordonnées du stagiaire afin de le rappeler lorsqu'un remplacement est nécessaire. Dès lors, il est normal que les enseignants débutants connaissent certains aspects de la culture de l'établissement, de son micro-climat politique ou encore les membres de l'équipe (Coppe et al., 2020). D'autre part, ce cas de figure est également possible lorsque le novice a déjà fait un, voire plusieurs intérim au sein de la même école.

Au niveau des apports personnels et professionnels, nos répondants ont mentionné qu'ils ont davantage confiance en eux et en leurs compétences au terme de leur année de co-titulariat. Ils ont appris à se connaître et à travailler en équipe ainsi que de faire des concessions. Nous pouvons voir que ces éléments sont similaires aux bénéfices cités par certains auteurs (Lessard et al., 2009) : augmenter le sentiment de compétence, meilleure remise en question, meilleure reconnaissance des problèmes et des difficultés, entraide, soutien, etc.

5.3. Les limites de la recherche

Cette seconde section présente les limites inhérentes à notre travail de recherche et est organisée autour des principaux écueils rencontrés tout au long de ce mémoire : la manque d'informations sur le sujet visé, les limites dues à notre méthode de recherche, à celles liées à notre échantillon et, finalement, à celles en lien avec notre corpus de questions.

Tout d'abord et comme cela est mentionné régulièrement dans ce mémoire, il n'existe que peu d'informations sur la thématique du co-titulariat, qui s'illustre par son absence de définition, qu'elle soit scientifique ou même politique (absence d'un cadre légal autour du co-titulariat). Si ce manquement a pu être partiellement comblé par la sélection rigoureuse de certains éléments afin de convenir à notre recherche, il est évident que ces choix influencent la présente recherche ainsi que ses résultats.

Ensuite, un second écueil renvoie à notre méthode de recherche, basée sur le recours à des entretiens semi-directifs qui se sont déroulés pour la plupart entre le début du mois de mai et la fin du moins d'octobre 2021. Certains enseignants ont été interrogé au cours des deux premiers mois de l'année scolaire mais n'étaient plus en co-titulariat, ils ont donc dû se remémorer leurs expériences tout en étant dans une nouvelle année scolaire. Ainsi, il est probable que le temps passé induise un manque de clarté et de précision dans le regard critique sur la situation vécue par ces enseignants. De plus, en raison de la situation sanitaire, la majorité des entretiens ont été réalisé à distance, par vidéo-conférence. Les aléas de ce type de média (une connexion internet capricieuse, des enseignants dérangés par leurs proches, etc.) font qu'il est une nouvelle fois possible que ces éléments parasites aient impacté les réponses des répondants ainsi que la bonne compréhension des questions posées. Or, d'après Hass et Masson (2006), la relation à l'autre est vue comme une condition essentielle pour mener un entretien, ces auteurs affirment que les informations recueillies varient selon le lieu et le moment où l'entretien se déroule. En outre, Kaufmann (2016) ajoute que les entretiens à distance peuvent influencer le discours du répondant et ne permet pas de récolter tous les éléments.

Une autre limite concerne cette fois notre échantillon. Au vu du nombre d'entretiens réalisés (neuf), nous pensons que nous ne sommes pas arrivés à un échantillonnage suffisant ni à une saturation des profils. Cette réflexion semble pertinente car, à la lecture des œuvres de Dorais (1993) et de Drapeau (2004), notre échantillon ne peut être considéré comme saturé en raison de l'ajout de nouveaux cas, qui fournissent de facto de nouveaux éléments à la recherche. En clair, les profils émergents de nos entretiens sont trop différents et nous n'avons pas réussi à atteindre une certaine homogénéité parmi ceux-ci. Nous pouvons cependant ici supposer qu'en réalisant plus d'entretiens, nous aurions atteint cette saturation. Pour l'heure, notre échantillon n'est pas représentatif car il demeure hétérogène et limité. Il ne nous permet donc pas de généraliser nos résultats à une population plus large.

Quatrièmement, lors de nos entretiens, nous nous sommes aperçus que les enseignants débutants, parmi notre échantillon, sont pratiquement tous familiers avec l'école et les collègues : ils ont déjà réalisé des stages ou des remplacements, rendant ainsi plusieurs questions liées à leurs besoins et aux types de soutien relatifs à l'intégration dans l'équipe, à la culture de l'établissement et son fonctionnement caduques. Une manière d'éviter cet écueil aurait été de davantage préciser les critères de la recherche. Néanmoins, au vu de la complexité de trouver des enseignants débutants correspondants aux critères, cette option aurait certainement engendré une autre limite (le manque de répondant).

Le dernier problème relevé dans le cadre de ce mémoire est relatif à la superficialité de certaines des questions constituant notre corpus. Effectivement, certains éléments mis en valeur ne suscitent que peu de réflexion de la part des répondants, engendrant un sentiment de manque de profondeur, voire d'un caractère hors-sujet des réponses. Nous pouvons ici envisager la modification de certaines questions comme piste d'amélioration ainsi que l'implémentation de la question suivante ; « Pour vous quelle est la définition d'un accompagnement ? » Ce faisant, nous aurions pu disposer d'éléments de comparaison entre les enseignements de la littérature scientifique et la réalité du terrain (Fenneteau, 2007 ; Van Campenhoudt et al., 2011).

5.4. Perspectives

Dans l'optique de travaux ultérieurs portant sur ce sujet, il nous est possible de proposer des pistes d'amélioration sur l'accompagnement des enseignants débutants et le co-titulariat en Belgique. Cette inspiration nous vient, d'une part, directement de nos entretiens, au cours desquels les répondants ont eu la possibilité de s'exprimer sur ce sujet et, d'autre part, de la discussion des résultats.

5.4.1. L'accompagnement des enseignants débutants

Les enseignants débutants préconisent huit idées pour améliorer l'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle. La première idée fait référence à l'importance de l'implication et de la présence de la direction dans l'accompagnement de ceux-ci qui est, selon de nombreux répondants, inexistante. Cet élément sera davantage développé dans le sous-point suivant (5.4.2). La deuxième est relative aux visites pédagogiques entre collègues, qui peuvent paraître moins stressantes que lorsque celles-ci sont réalisées par la direction. Ils soulignent l'importance des feed-backs constructifs et sans jugement. La troisième piste met en évidence l'intérêt de désigner un référent se trouvant dans la même année ou dans le même cycle chez qui les enseignants débutants peuvent aller poser leurs questions, faire part de leurs doutes, avoir des informations et des conseils, etc.

La quatrième idée est la mise en place d'un système de parrainage avec un/une collègue du même cycle. Cette démarche fonctionne sur le même principe que l'idée citée en troisième lieu, à la différence près que chaque enseignant débutant se voit désigner un collègue expérimenté volontaire. Ensuite, une cinquième proposition évoque la possibilité que les novices se retrouvent tous ensemble une fois par mois soit entre eux, soit avec un enseignant externe ou interne qui gérerait les échanges. Ils pourraient poser leurs questions, parler de leurs expériences, exprimer leurs doutes, peurs et besoins. La sixième piste aborde l'intérêt d'organiser et de participer à une activité de « Team Building » en début d'année. Selon une enseignante, cela permettrait de rencontrer les collègues et de s'insérer plus facilement et rapidement à l'équipe pédagogiques.

L'avant dernière idée mentionne quant à elle l'utilité de filmer lorsque les enseignants débutants donnent cours, afin que ceux-ci puissent s'observer et, le cas échéant, modifier et améliorer leurs comportements et pratiques professionnels. Enfin, la dernière proposition est en lien avec la nécessité d'avoir des informations très claires, un accès facile aux ressources et outils pédagogiques ainsi qu'à un vade-mecum précis sur l'établissement et son mode de fonctionnement.

5.4.2. L'implication de la direction

Comme évoqué précédemment, le rôle des directions dans l'accompagnement des jeunes enseignants est également un élément mis en évidence par une majorité des répondants. Ils semblent attendre d'elles qu'elles soient disponibles, impliquées, à l'écoute, bienveillantes et puissent les observer tout en donnant un feed-back constructif lors d'observations éventuelles. Bien qu'il existe un cadre légal qui demande aux établissements de mettre en place un accompagnement, celui-ci n'est que peu respecté et ne semble pas mis en place dans la pratique. Dans la circulaire 5388 sont en effet proposées des conditions facilitantes pour aider à caractériser la fonction de référent et ses implications concrètes. Dès lors, il serait intéressant de mener une étude qui interrogerait les directions d'école afin de comprendre pourquoi l'accompagnement des enseignants débutants n'est pas mis en place, découvrir quelle est la proportion d'écoles de la FWB qui le font, comment cet accompagnement se déroule concrètement et qu'est-ce que cela apporte réellement aux enseignants.

5.4.3. Le co-titulariat

Étant donné le manque de cadre légal concernant cette pratique, les co-titulaires ne bénéficient pas de moments précis et formels alloués au cours de l'année scolaire pour se concerter. Le co-titulariat peut de ce fait être vécu comme plus énergivore et chronophage qu'un temps plein. Il serait donc intéressant de formaliser de tels moments de concertation. Effectivement, nombreux sont les participants qui abordent l'importance d'avoir du temps à deux, ainsi que la place primordiale de la communication comme ingrédient de réussite. La création d'un contrat-type pourrait s'ajouter à ces précisions. Il reprendrait par exemple : une clarification des rôles de chacun et les limites que les co-titulaires aimeraient fixer à leur relation. Ces deux éléments ont régulièrement été évoqués par les enseignants débutants interrogés.

Pour eux, il est primordial que les enseignants engagés dans un co-titulariat communiquent, se répartissent clairement les rôles, qu'ils soient motivés et capables de faire des concessions. Comme pour l'accompagnement des enseignants débutants, une formation pour les deux enseignants devrait être proposée, ce qui diminuerait grandement les écueils ou, du moins, leur permettraient de les dépasser.

Une proposition possible, ayant émergée suite aux entretiens, serait d'étendre le co-titulariat sur deux années, tout en conservant le/la même collègue. À ce sujet, un de nos répondants évoque que son expérience en co-titulariat a effectivement duré deux ans, ce qui lui a permis de se sentir davantage prêt à prendre en charge une classe en temps plein. Dès lors, une question émerge : Les enseignants débutants ont-ils besoin de deux années de co-titulariat avec le/la même collègue pour se sentir prêt à être titulaire d'une classe pour toute une année ? Il nous paraît intéressant d'investiguer cette question lors d'une prochaine recherche. Une étude pourrait se focaliser sur des enseignants qui expérimenteraient un co-titulariat durant deux ans, ce qui pourrait être davantage bénéfique que ceux qui ne le vivent qu'une année. Cependant, il nous semble qu'une condition doit être préalablement respectée : la bonne association des deux enseignants. En effet, nous avons découvert dans la littérature scientifique (Baudrit & Blaya, 2006) ainsi que dans les interviews que l'association de deux personnalités incompatibles peut avoir des répercussions majeures sur les expériences professionnelles et personnelles des novices.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'influence de l'accompagnement des instituteurs débutants, de la part de leur(s) collègue(s) plus expérimenté(s), au sein du co-titulariat afin de favoriser leur insertion et développement professionnels. Nous avons abordé cette thématique à partir de la question de recherche suivante :

En quoi le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut-il soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant ?

À la lumière de notre recherche, nous pouvons conclure que le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut effectivement soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant à certaines conditions.

Tout d'abord, une première condition serait le renforcement et le contrôle de l'application de la politique d'accompagnement des enseignants novices telle qu'envisagée par la circulaire 5388. En effet, malgré cette obligation, nous avons pu constater qu'il n'y a aucun accompagnement formel au sein des écoles, au sein de notre échantillon. Si des accompagnements existent, ils sont informels et intimement liés au suivi de la direction (visites et observations) ainsi que l'existence d'un vade-mecum reçu lors de l'entrée en fonction ou encore, au soutien apporté par les collègues. Un renforcement de la mise en œuvre de la circulaire inciterait sans doute les directions à l'appliquer (désignation de référent-accompagnateur, instauration de moments formels de concertation, organisation d'un système d'accompagnement comme présenté dans le guide, etc.), ce qui en retour contribuerait au bien-être et à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

Ensuite, dans le cadre d'un co-titulariat, il est essentiel que l'association des individualités soit correctement effectuée (compatibilité des caractères et/ou des valeurs pédagogiques). Le co-titulariat pourrait être une forme d'accompagnement possible pour les enseignants débutants. Leur co-titulaire serait alors leur référent attitré. Bien sûr, nous l'avons vu, il est primordial que l'accompagnement soit volontaire de la part de l'enseignant expérimenté.

Cependant, ce n'est pas la seule condition. Les auteurs (Baudrit & Blaya, 2006 ; Baudrit, 2011 ; Devos et al., 2013) insistent en effet sur l'importance de la formation du rôle à endosser par le co-titulaire-référent et la relation à entretenir. Pour ce faire, selon notre perception, les politiques éducatives pourraient cadrer précisément la fonction du co-titulaire expérimenté ainsi que les modalités du co-titulariat, évitant ainsi un flou légal.

De plus, une troisième condition au succès du co-titulariat semble être une bonne communication entre les titulaires. Cet élément a été démontré par les participants à notre recherche. Une meilleure communication permettrait en effet d'éviter certains écueils tels que le sentiment d'être jugé, la peur de vexer ou de déranger le collègue expérimenté, ou encore une incompréhension dans la répartition des rôles et des tâches.

Enfin, une quatrième condition serait de respecter les cinq besoins des enseignants débutants, tels qu'ils sont formalisés par Mukamurera et al. (2013), Capentier et al. (2019) et Coppe et al. (2020), pour construire le cadre de l'accompagnement des enseignants débutants et la formation des enseignants référents : la socialisation organisationnelle, le développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner, la gestion de classe, la différenciation pédagogique et les aspects affectifs de l'insertion professionnelle.

Bibliographie

- Ambroise, C., Toczek, M-C. & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Baudrit, A. (2011). L'entrée dans le métier. Dans : *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants* (pp. 73-123). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*, Québec, Presse de l'Université Laval.
- Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 179, 73-82.
- Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages : 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 11(1), 120-147. doi:10.3917/cdle.011.0120.
- Blaya, C. & Baudrit, A., (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation*, 53, 109-122.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ?. *Phronesis*, 4(4), 60-70. <https://doi.org/>
- Brock, B. L., & Grady, M. (2001). From first year to first rate : Principals guiding begging teachers.
- Cattonar, B. (2020). Traitement de données qualitatives (LFOPA 2914B). *Apprentissage en milieu scolaire*. Unpublished document, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ?. *Phronesis*, vol. 9(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, 61(2), 85-129. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-2-page-85.htm>.

- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & formation*, 83(3), 33-48. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-3-page-33.htm>.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.corri.2010.01.
- Creswel J. W. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design. Chosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage
- Daguzon, M. & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation & didactique*, vol. 13(2), 9-30. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2019-2-page-9.htm>.
- De Ketele, J., Raucent, B., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2017). Chapitre 10. L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. Dans : Anne Jorro éd., *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 177-220). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0177>
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-96.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1 - 157. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/document>

- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant : Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation et formation*, 315, 48-64.
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- De Stercke, J., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2010). À propos du mentorat en enseignement. *La revue de l'Association Belge des Professeurs de Français*, 37-48.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., & Temperman, G. (2011). Insertion professionnelle des enseignants débutants: du rôle des directions. *Revue InDirect*.
- Devos, C., Mouton, M. & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation et formation*, 299, 36-50.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherche qualitative*, 28(1), 76-105. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/706615ar>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 55-68.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 2-10. En ligne : <http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, 249-264.

- Emiliyasi, R. & Rofi'I, A. (2019). The Novice English Teachers' Experience: Practices and Challenges. *Academic Journal Perspective : Education, Language, and Literature*. Vol.7(2). 109-118. doi: 10.33603/perspective.v7i2.2708
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête et questionnaire*. 3e édition. Dunod.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and special education*, vol.21(3),130-132.
- Ghițulescu, R. D. (2021). La relation mentorale. *Faculty of Humanities and Social Sciences of "Aurel Vlaicu"*, vol. 12, No. 2 (24), 109-116.
- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000) Mentoring in the New Millennium, *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56, DOI: 10.1207/s15430421tip3901_8
- Hass,V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 71(3), 77-88.
- Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012) Le développement professionnel des enseignants débutants. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Éducatons*, n° 7, 115-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>
- Kaufmann J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université
- Kaufmann, J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In Author (Ed.), *L'entretien compréhensif* (pp.33-58, 4th ed.). Paris : Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237. Retrieved December 3, 2020, from https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4454
- Kim, K. & Roth, G. (2011). Novice Teachers and Their Acquisition of Work-Related Information. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Koballa, T., Bradbury, L. & Deaton, C. (2008). Realize Your Mentoring Success: Conceptions of mentoring help shape interactions between new science teachers and their mentors. *The Science Teacher*, 75(5), 43-47. www.jstor.org/stable/24142515

- Lanaris, C., April, J., Nadon, M., Sinclair, F., & Bigras, N. (2015). La collaboration dans un contexte de transition : sur quel pas danser entre obligation et volonté?. In *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*.
- Lefevre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (6).
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77. doi:10.3917/es.023.0059.
- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 57-64.
- Marcel, J., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans : Jean-François Marcel éd., *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Marcel, J. & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(2), 27-42. doi:10.3917/lse.422.0027.
- Miller, M., & Burden, R. (2007). Teacher-Teacher Collaboration, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (1).
- Mukamurera, J., Martinau, S., Bouthiette, M. & Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciations des acteurs. *Éducation & formation*, 299, 13-35.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. & Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070.

- Noredayu, A., Mahaliza, M. & Hamidah Y. (2016). Availability of Novice Teacher Professionalism : A Content Analysis. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 6(12), pages 353-373. doi:10.6007/IJARBSS/v6-i12/2502
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. C. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Peterson, B., & Williams, S. (1998). Mentoring beginning teachers. *National council of teachers of mathematics*, vol 91(8), 730-734. www.jstor.org/stable/27970761
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Power, C. (2016). La relation de pouvoir dans les interactions verbales entre accompagnateur et accompagné. dans : Zsuzsa Simonffy & Marta Kobor, *Pouvoir des mots – mots du pouvoir*. (pp.235-248). Hongrie, Éditions universitaires européennes.
- Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.
- Rayou, P. & Vêran, J-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ?. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 74, p. 37-46.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation & formation*, 299, 67-77.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Spătărelu, E. M. (2019). Beginner Teacher and early education. *Journal of Education Studies*, 1(2), 5-24.
- Septiani, A., Emiliyasi, R. N., & Rofi'i, A. (2019). The Novice English Teachers' Experience: Practices and Challenges. *Academic Journal Perspective: Education, Language, and Literature*, 7(2), 109-118.

- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(2), 83-100. doi:10.3917/lse.422.0083.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Vikaraman, S., Mansor, A. & Hamzah, M. (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers : A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal's Support. *Creative Education*, 8, 156-169. doi: 10.4236/ce.2017.81013.
- Valenduc, G. & Vendramin, P. (2013). La réduction du temps de travail. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2191-2192, 5-84. <https://doi.org/10.3917/cris.2191.0005>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e éd.* Dunod.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Education Research Review*, Vol.15. 17-40.
- Van Nieuwenhoven, C. & Doidinho Viçoso, M-H. (2015). Quels regards les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement ?. Dans : Cohen Pierre-François & Bélair Louise M., *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (pp.241-258). Bruxelles, De Boeck.

Circulaires, décrets et lois

- Décret mission : Décret de la Communauté française du 9 octobre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2018). *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.
- Décret organisation : Décret de la Communauté française portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (1998).
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015, 28 août). Circulaire 5388. *Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire*.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2016, 6 juin). Circulaire 5753. *Interruptions de la carrière professionnelle dans l'enseignement et les centres psychosociaux*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central, Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved 27 november, 2020 from http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/08/PACTEAvis3_versionfinale.pdf .
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019, 27 juin). Circulaire 7198. *Mesures d'aménagement de fin de carrière – Disponibilités pour convenances personnelles précédant la pension de retraite (DPPR) – Régime des pensions du secteur public*.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (2020, 11 mars). Circulaire 7501. *Nouveau modèle de règlement de travail applicable aux membres des personnels WBE qui relèvent de la catégorie "PEA " (Directeur, enseignant et assimilés) qui concerne leurs conditions générales de travail au sein de l'établissement de leur affectation et qui, entre autres, fournit à ces travailleurs toute l'information nécessaire sur le fonctionnement et l'organisation du travail de l'établissement où ils y exercent leur (s) fonction(s)*.

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des différences et points communs entre le mentorat et le tutorat

	Dispositif d'accompagnement	
<i>Caractéristiques</i>	Mentorat	Tutorat
<i>Définition</i>	• L'association de deux individus, l'un expert et l'autre novice, l'aide apportée au débutant dans son processus d'insertion et d'intégration professionnelle, la mise en réflexion du novice, la réduction de l'isolement professionnel ainsi qu'un soutien émotionnel (Baudrit & Blaya, 2006 ; Devos & al., 2013 ; Vikaraman & al., 2017).	• Modalité d'accompagnement, incarnée dans une posture particulière et une structure spécifique de relation. • Relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail (Paul, 2002)
<i>Rôle</i>	• Joue le rôle de guide, de conseiller, soutien • Rendre les novices autonomes.	• Aide psychologique et aide pédagogique
	• Favoriser l'accueil et l'intégration du jeune enseignant, le familiariser avec la culture de l'établissement et lui permettre d'approfondir ses compétences ainsi que ses pratiques enseignantes	
<i>Objectif(s)</i>	• Assurer le développement et l'apprentissage professionnels du novice • Retenir les enseignants débutants dans la profession • Amélioration des compétences et de l'efficacité de l'enseignement du mentor et du mentoré	• Aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre (Paul, 2002)
<i>Relation</i>	• Asymétrique • Relation de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle (Paul, 2002) • Elle est d'abord asymétrique (type expert/novice) évoluant vers une relation plus égalitaire (Paul, 2002)	• + Symétrique • La relation tend à se déplacer d'un mode hiérarchisé, vertical, à un mode de partenariat, horizontal (Paul, 2002) • La structure de cette relation est à la fois symétrique et dissymétrique (Paul, 2016)

Annexe 2 : Description des participants

Participant	Sexe	Âge	Expérience générale	Expérience dans la même école	Enseignement	Fonction actuelle	Nombre de périodes	Âge et ancienneté du/de la collègue dans l'école	Raison(s) co-titulariat
E1	Femme	29 ans	4 ans et 9 mois	4 ans	Libre subventionné confessionnel	P3 + Remédiation (+FLA)	22	38 ans 16 ans	- Pas son choix. - Demande de la part d'une collègue pour travailler ensemble.
E2	Femme	26 ans	1 an et demi	1 an	Officiel subventionné par les communes et les provinces	P5 + Projet de lecture en P1-P2	24	34 ans 12 ans	- Pas son choix.
E3	Femme	48 ans	3 ans et 9 mois	3 ans et 9 mois	Libre subventionné confessionnel	P3	12	± 43-44 ans ± 20 ans ± 10 ans de co-titulariat	- Souffler après les études. - Étudier le néerlandais. - Proposition de l'école.
E4	Femme	24 ans	2 ans	1 an et 9 mois	Libre subventionné confessionnel	P6 + Polyvalence	18	60 ans 10 ans	- Master en sciences de l'éducation. - Proposition de l'école pour un temps plein mais refuse pour un mi-temps.
E5	Homme	25 ans	10 mois	10 mois	Libre subventionné confessionnel	P6	12	± 55 ans ?	- Master en sciences de l'éducation.
E6	Femme	24 ans	3 ans et 9 mois	3 ans et 7 mois	Libre subventionné confessionnel	P6 + Remédiation en P6	18	33 ans 7 ans	- Master en sciences de l'éducation. - Choix de la direction.
E7	Homme	28 ans	4 ans et 5 mois	7 mois	Officiel subventionné par les communes et les provinces	P2 P3	12 12	Les deux ont entre 40 et 50 ans. M. 20 ans A. ?	- Opportunité.
E8	Femme	28 ans	2 ans et 5 mois	2 ans et 5 mois	Libre subventionné confessionnel	P2 + Religion + Remédiation en P1-P2	24	± 40 ans ± 20 ans	- Seules heures qui s'offraient à elle. - Pas son choix.
E9	Homme	25 ans	3 ans et 9 mois	3 ans et 9 mois	Libre subventionné confessionnel	P4 + Remédiation P1 à P6	24	± 60 ans 40 ans	- Pas son choix pour la première année - Choix pour la deuxième année

Annexe 3 : Guide d'entretien

L'enregistrement vient de démarrer, nous allons pouvoir commencer.

1) Pourriez-vous vous présenter ?

- Quel âge avez-vous ?
- Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant ?
- Dans quelle(s) école(s) enseignez-vous actuellement ?
- Quel est le type et la durée de votre contrat de travail ?
 - Êtes-vous engagé(e) dans un co-titulariat au sein de votre établissement ?

Le co-titulariat

Vous m'avez confirmé que vous travaillez en co-titulariat au sein de votre école. Dans cette partie de l'entretien, nous allons essayer d'en apprendre davantage dessus.

2) Pour quelle(s) raison(s) travaillez-vous en co-titulariat ?

- Est-ce la première fois ?

3) Pouvez-vous me donner l'âge/le nombre d'année d'ancienneté dans cet établissement de votre collègue ?

4) Comment se passe la collaboration au sein du co-titulariat ?

- Comment vivez-vous ce co-titulariat ?
- À quel point diriez-vous que cette collaboration est faible ou intense ? Pouvez-vous l'expliquer ?
- Avez-vous l'impression d'être sur la même longueur d'onde à propos de la pédagogie, la discipline, la gestion du bruit/de la classe, etc. ?
- Que pensez-vous du co-titulariat ?
- À quelle fréquence collaborez-vous ? À quel moment et dans quels lieux ?
- Avez-vous des contacts avec votre collègue en dehors de votre lieu de travail ?

5) Quels sont les thèmes que vous abordez lors de vos discussions ?

- Abordez-vous des aspects liés au fonctionnement de l'école / la discipline / la gestion de groupe / l'intégration dans l'équipe / la différenciation / les difficultés des élèves / les difficultés avec les parents / ... ?
- Parlez-vous de vos doutes / ressentis / expériences positives ou négatives / besoins à votre collègue ?

La perception et le type d'accompagnement vécu

Vous êtes un(e) enseignant(e) débutant(e) et vous travaillez en co-titulariat dans l'école. Maintenant, je voudrais que nous nous focalisions sur l'accompagnement que vous avez vécu.

6) Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans votre école ?

- Si oui, pouvez-vous nommer et expliquer les mesures d'accompagnement offertes ?
- Un (ou plusieurs) membre(s) de l'équipe est (sont)-il(s) chargé(s) de vous accompagner ?
 - Si oui, pour combien de temps et sur quels sujets ?
 - Existe-t-il un horaire adapté à cet/ces accompagnateur(s) ?
- Que pensez-vous de l'implication de la direction dans cet accompagnement ?
 - Est-elle présente ?
 - Quel est son rôle ?
 - Selon vous, avez-vous eu la sensation d'être accompagné par votre direction ?
Pouvez-vous expliquer ?
- Si non, de quoi avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagné(e) ?

7) Lors de votre co-titulariat, avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la part de votre collègue ? Pouvez-vous l'expliquer ?

- D'autres collègues vous ont-ils accompagné ? Si oui, comment ?

8) Selon vous, l'accompagnement mis en place dans votre établissement actuel est-il suffisant ? Pouvez-vous expliquer ?

- Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?

Les effets de l'accompagnement

Nous venons de passer un moment sur l'accompagnement que vous avez vécu au sein de votre établissement. À présent, nous allons nous intéresser aux effets qu'a pu avoir le co-titulariat sur votre développement personnel et professionnel.

9) D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement personnel et professionnel ? Pourquoi et comment ?

10) Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix professionnels futurs ? Pourquoi ?

- Comment cette expérience va-t-elle vous permettre d'envisager la suite ?
- Dans le futur, serez-vous favorable/défavorable de reprendre un co-titulariat ?

**11) Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les dix ans à venir ?
Pouvez-vous expliquer votre réponse ?**

Mot de la fin

12) Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?

Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.

Annexe 4 : Grille de codage

Thématiques	Catégories	Sous-catégories
L'accompagnement des enseignants débutants	L'accompagnement formel	Instauré par l'établissement ou le PO De la part de la direction De la part des collègues
	L'accompagnement informel	De la part des collègues De la part du co-titulaire
Le co-titulariat	Les raisons du co-titulariat	Pour les débutants Pour les expérimentés
	Le vécu des enseignants débutants	Positif Négatif
	Les points d'attention du co-titulariat	Importance de la compatibilité des caractères/valeurs pédagogiques L'expérience du débutant La communication La motivation
	Le type de relation entretenue	Asymétrique Symétrique Évolution - Constructive - Détérioration
		Confiance Communication Entraide Écoute Laisser la place
	La collaboration	Inexistante Plaisante Négative
	L'intensité de la collaboration	Inexistante Faible Moyenne Forte Intense
	L'organisation	Répartition des matières Établir l'horaire Se tenir au courant Avoir un espace de rangement Moyens de communication Réunions + durées - Inexistantes - Peu fréquentes - Fréquentes - Très fréquentes

	Les thèmes abordés	L'équipe Le fonctionnement de l'école Les élèves et leurs difficultés Gestion de classe/discipline/autorité Les parents Les matières
Les besoins des enseignants	Besoin affectif	Relation de confiance et d'écoute Bienveillance Sans jugement
	Besoin matériel	Fardes/Manuels/Feuilles
	Besoin de structure	Règles claires et précises sur comment fonctionne l'établissement Un planning et/ou le programme de l'année
	Besoin de dialoguer	
	Besoin de pouvoir se débrouiller seul	
	Besoin de référent(s)	
	Besoin de reconnaissance	
Les types de soutien	Reçus	Soutien matériel Soutien informatif (de conseils) Soutien affectif et émotionnel
L'influence de l'accompagnement	L'intégration dans l'équipe	Aucune Légère Importante
	Les apports personnels	
	Les apports professionnels	
	Les choix professionnels futurs	Refaire un co-titulariat - Avec le même collègue Plus jamais
L'intention de persévérer dans l'enseignement	Rester instituteur primaire Monter en grade Changer d'orientation	
Les idées d'accompagnement à mettre en place	Se filmer	
	Avoir un ou plusieurs référents attitrés	Système de parrainage Dans le même cycle ou la même année Un enseignant disponible pour échanger
	Visites pédagogiques entre enseignants	
	Vade-mecum	Informations claires regroupées à un même endroit

	Se retrouver entre enseignants débutants	Avec un référent qui anime Sans référent
	Intégration dans l'équipe	Team Building

Annexe 5 : Retranscriptions

Entretien n°1 : E1

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 Alors oui, je m'appelle E1. J'ai 29 ans, je suis née en Belgique, mais j'ai toutes mes
3 origines qui sont en Espagne. Ma langue maternelle est l'espagnol. Et j'ai fait mes
4 études d'institutrice primaire il y a bien ... J'ai terminé il y a bientôt cinq ans et j'ai
5 directement commencé à travailler. Ensuite, un an après avoir terminé mon bachelier,
6 j'ai entamé des études à la FOPA, le master en Sciences de l'éducation. J'ai donc fait
7 trois ans donc j'ai terminé dans les temps en août dernier. Donc la première année où
8 j'ai commencé à travailler. J'ai travaillé dans plusieurs écoles essentiellement de
9 l'enseignement catholique. Et puis l'avant dernier remplacement, je suis tombée dans
10 une grosse école jésuite de la capitale qui m'a plu. Puis j'ai dû partir trois semaines
11 avant la fin. Là, j'ai commencé à travailler, travailler jusqu'à la fin de l'année dans
12 l'enseignement spécialisé. Mais mon directeur de cette école m'avait bien plu, m'a dit
13 que si j'avais envie pour l'année d'après, j'ai dit que je voulais entamer les études de la
14 FOPA, enfin le master quoi et que recherchais du coup un mi-temps parce que je ne
15 voulais pas me lancer. Et donc, les premières années, ma première année dans cette
16 école là et donc ma première année à la FOPA, j'ai travaillé à mi-temps. En Master 1,
17 j'ai travaillé également en mi-temps. Et la dernière année, en master 2, j'ai travaillé à
18 3/4 temps et pour la première fois en co-titulariat avec ma collègue actuelle. Avant ça,
19 c'était essentiellement ... J'avais des heures de titulariat, mais j'étais principalement en
20 volante avec tout ce qui est FLA qui ne s'appelait pas FLA à l'époque. Euh les
21 remédiations, les aides en classe, etc. J'avais un nombre d'heures de titulaire chez mes
22 collègues mais pas en majorité. Et donc. Depuis, l'année dernière, je suis en titulariat
23 à mi-temps avec ma collègue euh ... et l'autre mi-temps, je le complète avec une
24 collègue qui elle est en 4/5^{ème}. Je fais également quelques heures de remédiation par
25 ci, par-là, mais presque à temps plein. Il y a 22/24. Et la raison pour laquelle, cette
26 année, je n'ai pas encore un temps plein, c'est parce que comme il y a le COVID de
27 l'année dernière et que je devais rendre mon mémoire, j'ai dû donner mes désidératas
28 au mois mai de l'année dernière et à ce moment-là, je ne savais pas si j'allais rendre
29 mon mémoire au mois d'août ou en janvier dernier. Mais les choses ont fait qu'au final,
30 alors que c'était galère, ça s'est bien mis. J'ai pu le rendre au mois d'août et donc j'ai
31 terminé et j'ai pu rajouter des heures parce que j'avais bien un trois quarts initialement.
32 Et quand j'ai été diplômée, j'ai dit que je voulais des heures en plus.

33 Donc cela fait 5 ans que vous travaillez et 1 an et demi que vous êtes dans la même
34 école ?

35 Non, non, ça fait quatre ans que je suis dans la même école.

36 Pour quelles raisons est-ce que vous êtes engagée dans un co-titulariat ?

37 Alors je suis dans un co-titulariat ... pour des raisons ... enfin, comment je vais
38 expliquer ... à la base, ce n'était pas ma demande. Moi, du moment que j'étais dans
39 dans cette école, j'ai dit à mon directeur : « Moi, je m'en fous. Tout me va ». Ma
40 collègue en question avec qui je suis, en co-titulariat, on a travaillé ensemble les deux

41 années, l'année der ... non, les deux années avant qu'on soit en co-titulariat. On avait
42 plus d'heures, ensemble. C'est à dire que je venais beaucoup plus dans sa classe et
43 qu'on s'était répartie les matières vraiment pour que je puisse prendre en charge
44 certaines parties de cours. Et comme ça se passe très bien et qu'elle avait envie de lever
45 un peu le pied parce qu'elle avait eu un troisième enfant, elle m'a demandé si ça
46 m'intéressait de faire un co-titulariat avec elle. Et moi, j'ai accepté parce que c'était
47 une collègue avec qui je m'entendais très bien, en me disant bah c'est quitte ou double.
48 Ça passe ou ça casse parce que là, c'est vraiment un travail ensemble, je veux dire. On
49 est considérés comme deux titulaires. Et même si elle a plus d'ancienneté. Moi, je me
50 sens très, très bien dans ce rôle et je n'ai pas l'impression qu'elle a ... qu'elle est très
51 dominante. Après, ce qu'il y a c'est elle qui a l'habitude de parler, donc, il y a un jour
52 par semaine actuellement où on est à deux en classe. C'est le mercredi matin, donc le
53 mercredi matin, on est pendant 3 heures ensemble en classe parce qu'on a demandé des
54 heures de compensation et en fait, elle compense chez moi et moi je compense chez
55 elle. Donc on a trouvé un arrangement avec la direction qui est d'accord aussi. Et c'est
56 vrai que elle, qui a plus d'ancienneté, elle a tendance à aller parler davantage. Bon, moi
57 ce qui a c'est que j'ai quand même un fort caractère et elle me dit : « Oh, je suis désolée,
58 je prends parfois un peu le dessus », mais franchement, ça me dérange pas. Ce n'est
59 pas un souci et les enfants me posent des questions, autant moi qu'à elle. Et enfin, voilà
60 on a une très, très bonne entente. On est sur la même longueur d'onde.

61 **Est-ce la première fois que vous êtes en mi-temps dans une classe ?**

62 C'est la première fois dans sa classe. Et un temps dans certaines classes. On est en
63 3ème primaire on fait cycle 3-4. En fait, on alterne. L'année prochaine, on les garde
64 en 4^{ème}. Une de mes collègues a demandé un 4/5^{ème} bon bah je suis toute la journée
65 dans sa classe le vendredi. Donc, on pourrait dire que c'est un co-titulariat dans la
66 forme, mais dans le fond, pas parce que tout ce qui est commentaires de bulletins, tout
67 ce qui est réunions de parents, etc. C'est pour elle. Moi en tant que titulaire en 3^{ème}. Là,
68 j'ai tout ce qui est inhérent à un tituliariat sauf que c'est à deux quoi.

69 **Pourriez-vous me donner l'âge et le nombre, l'âge ou le nombre d'ancienneté de**
70 **votre collègue ?**

71 Elle a 38 ans et 16 ans d'ancienneté.

72 **Comment se passe votre collaboration au sein de ce co-titulariat ?**

73 Alors euh comment ça se passe ? Je dois dire que ça se passe très bien. On a deux
74 manières de fonctionner qui sont à la base totalement différentes. Donc, c'est à dire
75 que moi, je suis très organisée, très tout est à la virgule près, au millimètre près. Tout
76 doit être tac, tac, tac. Elle, elle est ... différente (rire). Elle est plus dans ... J'appelle
77 ça, je rigole avec elle : le talent. Elle fait ça au talent. Hop ! Elle y va. Après, elle a
78 l'habitude aussi. Je pense que forcément, bon maintenant que je vais avoir cinq ans
79 d'ancienneté, c'est clair que j'ai tendance à aller plus au talent que pendant ma première
80 année et ma deuxième d'enseignement. Mais je me laissais toujours une fenêtre ouverte
81 en me disant je prépare dans une certaine mesure. Et puis après, il faut aller dans le
82 freestyle bah on y va parce que j'aime rebondir sur ce que les enfants me proposent.
83 Les gens qui n'arrivent pas à sortir de leur prépa, moi de base je n'ai jamais été comme
84 ça. L'année dernière, en 4ème, il y a un enfant qui m'a demandé un mot et en fait c'était

85 un adverbe. Bah j'ai vu l'adverbe. Et puis mes collègues m'ont dit mais on ne voit pas
86 l'adverbe en quatrième. J'ai dit « bah tant pis, moi je l'ai vu » et puis voilà. Donc je n'ai
87 pas trop de soucis avec ça. Disons que ma collègue, elle sait. Elle a tellement l'habitude
88 de le faire qu'elle sait très bien. OK, moi, je vais faire ça, ça, ça, ça. Et à la limite, les
89 feuilles, elle ne doit même pas. Elle sait où elles se trouvent. Moi, mes feuilles ... Elles
90 sont donc, on a 4 classeurs : en tout deux à moi. Et quand j'ai besoin d'aller chercher
91 des trucs, moi je vais même si j'ai très bien classés. Ben je vais peut-être me dire où
92 était cette feuille-là. Alors qu'elle, elle pas, elle va directement allée à la feuille parce
93 qu'elle sait très bien où ça se trouve parce qu'à force d'ouvrir et fermer son classeur,
94 elle le sait. On travaille ... on s'est réparties les matières. Donc, en début d'année
95 dernière, où c'était la première fois qu'on le faisait. Donc, c'est la deuxième année de
96 co-titulariat. L'année dernière et on s'est réparties les matières. Et voilà, en fonction
97 des affinités, en fonction de ce qu'on avait envie. Moi, je n'ai vraiment pas de souci.
98 J'aime tout enseigner, donc il n'y a pas de problème. Et cette année, de manière
99 générale, ça a changé. Enfin c'est à dire que l'année dernière, je n'avais pas forcément
100 ... Je n'avais pas la numération et je n'avais pas le traitement de données. Du coup, cette
101 année, je les ai alors. Est-ce que ça fait de manière voulue ? Pas forcément. C'est juste
102 que : oh moi, je prendrais bien ça. Toi, tu prendrais bien ça, etc. On a dû commencer
103 à suivre des manuels, ce qui ne nous enchante pas spécialement. Donc, l'école a pris la
104 décision de suivre le Tip Top et l'Azimut. On est déjà en train maintenant de bidouiller
105 pour pas le faire l'année prochaine, c'est à dire que si ça va être commandé, etc. On a
106 eu une réunion ... une concertation à deux la semaine dernière. On s'est dit Bon, bah,
107 nous, on va faire ça, ça, ça, ça, on laisse tomber ça. Voilà, en gros, ça, ça nous gave
108 parce que c'est suivre toujours la même méthode et ça ne laisse pas de place à la
109 spontanéité. En plus, on a toujours la même démarche et toujours le même bazar. Je
110 trouve qu'en manipulation, c'est pas top. Donc, voilà.

111 **À quelle fréquence vous voyez-vous pour concerter ?**

112 On se voit mercredi. On est tous les deux en classe donc euh ... Pour concerter, on se
113 concerte, mais pas des concertations tous les mercredis. En fait, on fait des
114 concertations de 3ème, c'est à dire à 5 ou à 4. Il y en a toujours souvent une qui, c'est
115 le jour de congé dans une semaine. Et c'est toutes les 4 semaines un jour différent. C'est
116 à dire que par exemple, cette semaine, c'est jeudi mais la semaine prochaine c'est le
117 vendredi. Moi comme mon jour de congé tombe le jeudi bah cette semaine si ... Mais
118 le vendredi, eh bien ce sera moi. Non, ce sera les deux. Et cela se passe sur le temps
119 de midi.

120 **Vous voyez-vous en dehors de l'école ?**

121 Au début oui, très souvent parce qu'il ... parce que c'est nouveau et on a des choses à
122 préparer. Sinon pendant l'année, on ne se voit pas tellement, on passe des heures au
123 téléphone. Quand on s'appelle, il faut compter deux heures et c'est axé sur l'école
124 pendant une heure et demie, le reste, ça change.

125 **Malgré vos différences que vous avez évoquées, avez-vous l'impression d'être sur**
126 **la même longueur d'ondes concernant la pédagogie, la discipline, la gestion du**
127 **bruit, la gestion de la classe, etc. ?**

128 Oui franchement, ça on est tout à fait d'accord. Elle n'est pas fermée à moi. Je suis très
129 ... la pédagogie euh ... Donc, c'est clair qu'il y a des compromis et des concessions.
130 On est deux et je ne peux pas prendre des décisions seule. J'ai envie, je crois, je ferais
131 plus de la pédagogie Freinet, des choses comme ça. Mais je me dis pour ça, il faut
132 qu'on travaille comme ça toutes les deux. Et je pense qu'elle n'adhère pas. Mais niveau
133 discipline, élèves, autorité et tout ça, on est raccord.

134 **Lors de vos échanges, discutez-vous de la gestion de groupe, de la discipline, de**
135 **l'école, de l'intégration dans l'équipe, ... ?**

136 Pour l'intégration dans l'équipe, ben ça, c'était plus l'année dernière où je suis arrivée
137 en P3-P4. Parce que ... auparavant, je donnais cours dans d'autres années ou je les
138 prenais en remédiation. Mais j'avais des enfants, mais pas spécifiquement les P3-P4.
139 Et là, je suis devenue titulaire au même titre que les autres. L'intégration dans cette
140 équipe-là, elle s'est faite rapidement, j'ai été très accueillie. Et je ne me suis pas, je
141 n'ai pas dû mal à m'intégrer, à penser « oh qu'est-ce qu'ils vont penser de moi ? ». J'y
142 vais et puis on verra bien. Je n'ai pas peur. Et si je le sens, je n'hésite pas à dire « Je
143 me suis trompée ». Et je peux aller poser des questions en disant tiens qu'est-ce que tu
144 en penses ? J'ai quand même pas mal d'idées. C'est vrai que rarement je viens et je
145 dis : « est-ce que je peux ... ? ». Mais si vraiment j'ai un doute, je n'hésite pas, je vais
146 traverser, en fait on est dans le même couloir, sur un même palier, avec les 4 au même
147 endroit. On est vraiment les unes à côté des autres.

148 **Parlez-vous régulièrement aussi de vos doutes, des expériences que vous avez eu,**
149 **des besoins que vous avez avec votre collègue ?**

150 Oui, enfin, elle sait, elle, elle sait d'où vient je viens. Et en même temps, je suis arrivée
151 durant ma deuxième année d'enseignement donc j'étais vite là et j'ai fait plein de
152 remplacements. Le premier remplacement, pendant un mois c'était là. Donc euh ... Je
153 ne sais plus quelle était la question (rire).

154 **Je voulais savoir si vous parliez de vos doutes, des ressentis, des expériences**
155 **positives ou négatives, de vos besoins avec votre collègue ?**

156 Oui, toujours, toujours ça c'est clair. Ça, c'est un beau geste de confiance complète, je
157 pense, et j'espère que c'est la vie, en tout cas sur cet instant. Mais je vais lui demander
158 « Qu'est-ce que tu penses ? » Et elle est toujours là pour me dire « mais non, fais plutôt
159 comme ça, suis ton intuition ». Oui, mais je dois dire que ... enfin ce n'est pas pour
160 me jeter des fleurs ou quoique ce soit mais je n'ai pas souvent des doutes. Et puis, j'ai
161 fait 3 ans de prépa quoi donc plus ça, j'ai vu beaucoup de choses et les stages, le
162 mémoire ... Et puis tous les cours qui m'ont permis de mettre en place de choses pour
163 mes classes. Donc j'ai l'impression d'avoir appris beaucoup en peu de temps.

164 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans votre école**
165 **?**

166 Non, rien.

167 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans l'accompagnement ?**

168 Moi, je peux donner un exemple de ma direction où euh malheureusement, est trop
169 peu impliquée. Je trouve avec des dérives, c'est-à-dire que ... Je vais dire, en même

170 temps que moi, est arrivés il y a deux autres collègues qui sont commencés également.
171 Une d'elle, qui a d'ailleurs, qui va terminer la FOPA. Elle est une prof en or, c'est moi
172 qui, avec une année d'ancienneté ait dû la coacher. Le directeur m'a dit « tu vas être
173 dans sa classe avec elle parce qu'elle est également... Donc, c'était ça
174 l'accompagnement, si tu veux. Donc j'étais là avec dans sa classe durant ses débuts et
175 voilà. Mais donc du coup, elles ne sont pas vraiment arrivées en même temps que moi,
176 elles sont quand même arrivées ... C'est juste que c'était ... Je l'ai accompagnée que
177 les deux-trois jours, après elle était responsable de sa classe. Elle s'en sortait déjà très
178 bien et puis, on est devenues amies. Et alors, elle me posait des questions. Mais on ne
179 travaillait pas ensemble réellement. Et puis, euh attends, l'accompagnement, ben ...
180 ah oui, c'est ça que je voulais parler, la dérive, c'est que en même temps qu'elle est
181 arrivée, une autre collègue qui elle, sincèrement, je me demande ce qu'elle fait là parce
182 que euh ... j'ai constaté, pour avoir travaillé avec elle, qu'elle n'avait pas le niveau.
183 Enfin, qu'en tout cas, ses compétences étaient relativement petites, qu'elle faisait des
184 erreurs. Enfin tout le monde peut se tromper, mais bon, pour donner les bases aux
185 enfants, c'est quand même pas top, qu'elle n'a pas eu un bon comportement. Elle a
186 remplacé trois collègues et dans les trois classes, les enfants ne voulaient plus aller à
187 l'école et elle parlait très mal des enfants ... Enfin, même des enfants qui aimaient
188 l'école disait « non, mais quand c'est Mme Untel, je ne veux pas y aller », donc ... Et
189 en plus, c'était ceux qui l'ont dit le plus c'était des enfants, de nos collègues à nous. Et
190 ce qu'il y a c'est que si la direction avait suivi, si on avait été davantage euh soit prises
191 en charge quand ce problème-là a été décelé, soit en venant nous voir plus
192 régulièrement. Peut-être que ça se serait passé autrement pour cette collègue-là. Donc
193 voilà.

194 **C'est aussi une enseignante débutante ?**

195 Bah elle a un an d'ancienneté en moins que moi, mais ça fait quand même 3 ans puisque
196 moi, ça va faire presque 5 ans. Donc voilà.

197 **De quoi vous avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagnée ?**

198 En fait, moi, je dois dire que ... je n'ai pas spécialement eu envie ou besoin de cet
199 accompagnement de manière formelle parce que j'avais envie de me dépatouiller et
200 que en septembre, si je me remets en arrière en sortant de l'école normale, on a juste
201 envie qu'on nous fiche la paix, qu'on arrête de venir nous observer. On a envie de se
202 retrouver, en tout cas, moi, c'était mon sentiment, j'avais envie de me retrouver avec
203 mes petits bouts dans cette classe et de voilà, d'y arriver parce que je pense que le
204 jugement, c'est quelque chose de difficile, que pendant les études, on est bien obligé,
205 mais que par la suite, on en a marre. Il n'y a rien à faire quand on est inspecté, on
206 stresse. Quand le directeur dit qu'il va venir en classe, on stresse, alors que
207 franchement, il n'y a pas de quoi ! Euh moi ce que je pense par rapport à ça ? Si
208 j' imagine quelque chose, ce serait plus : bah comme quand on voit certaines vidéos où
209 les enseignants sont filmés et où ils peuvent ensuite se regarder. Et peut-être avec
210 quelqu'un de confiance ou avec un collègue, pas spécialement une direction, pas
211 quelqu'un qui juge et ou avec même carrément quelqu'un qui est sorti en même temps
212 que la personne de l'école.

213 **Quelqu'un qui serait au même niveau ?**

214 C'est ça ! Moi je dirais bah on discute : « oh bah écoute, ça, c'est pas mal. J'aurais fait
215 plutôt ça comme ça. Oh ne t'esquinte pas la voix. J'utilise cette technique là pour
216 essayer » et puis de se voir parce que finalement, on a le regard de quelqu'un qui nous
217 regarde, qui nous juge. Mais on se voit pas soi-même, alors que après, je ne suis pas
218 sûre que j'adorais cette expérience. Parce que se voir soi-même, on n'aime pas, mais il
219 n'y a rien de mieux que ça, je pense, pour se rendre compte de ce que l'on fait. Parce
220 que l'instant, il est passé, il est passé. Et puis, il y a des critères et l'évaluateur est là et
221 il dit : « il y a eu ça, ça et ça ». Mais on ne le voit pas. Donc ça, moi je dirais que dans
222 un accompagnement pas forcément de la hiérarchie au départ ou quoi. Parce qu'on a
223 besoin de se mettre dedans. Après, je pense que ... il devrait y avoir aussi moyen que
224 la personne demande de l'aide, que quelque chose soit mis place l'école en disant voilà,
225 vous n'êtes pas obligé de le demander, mais vous en avez la possibilité. Par contre, si
226 on vous reproche quelque chose, s'il y a quelque chose qui se passe mal, quelque chose
227 de grave ... on ne gère pas la classe comme il faut ou on s'adresse mal aux élèves, etc.
228 Alors qu'on a mis en place, c'est ça. Là je trouve qu'il faut ... pas une sanction, un
229 rappel à l'ordre ou ... On t'a tendu une main, tu choisis de la prendre ou pas, mais s'il
230 y a un problème après. Enfin, voilà.

231 **Avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la part de**
232 **votre collègue ?**

233 Non.

234 **Selon vous, l'accompagnement mis en place dans votre établissement actuel est-il**
235 **suffisant ?**

236 Non, c'est nul.

237 **Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce**
238 **que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

239 Je réfléchis ... Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour aider un jeune
240 enseignant ? Ce qu'il y a c'est qu'on aime bien ... comme je disais, on a envie d'y aller
241 quoi, on avait envie d'aller sur le ring parce que parce que les années d'avant on
242 était hyper tenus quoi. C'est quand on se plante, qu'on apprend ... d'office. Moi, à part
243 le fait de dire ou alors peut être le faire en binôme. Mais de nouveau ... Ah bof,
244 oui, ça, ça pourrait peut-être être bien. J'sais pas : imaginer une leçon ... J'invente, je
245 suis en train de partir ... mais avec quelqu'un qui a plus ... plus d'expérience, on
246 pourrait dire, moi j'ai envie de travailler plus cette matière-là et ... et ... se dire que les
247 deux vont faire une prépa ou discuter de sa prépa ... Les plus âgés n'ont pas de prépa
248 ... donc peut être dire quels sont les ... quel est le déroulement de la leçon ?, comment
249 l'un et l'autre voient les choses. Et moi, ce que je fais, c'est d'inverser le bazar. De
250 demander aux enseignants débutants d'utiliser le déroulement et ce que ... Et demander
251 ce que le plus ancien aurait fait et demander aux anciens de faire le ... enfin, de faire
252 ce que le plus jeune aurait fait. Mais attention, en essayant de rester sur ses idées de
253 base pour pouvoir comparer, pour pouvoir constater s'il y a quelque chose qui change,
254 si ça mieux fonctionner d'une manière ou d'une autre. De manière générale, c'est plutôt
255 ça. Les ... les enseignants les plus anciens sont pas contre le fait de ... d'aider ... Que
256 du contraire, je pense que c'est une tendance aussi peut être, à considérer les jeunes
257 enseignants comme des « pioupiou » qui n'ont rien vu à la vie, alors que parfois ce

258 sont des gens qui ont fait une autre ... enfin qui ont une autre carrière, qui ont repris
259 des études et qui ont quand même quelque chose à proposer. Et du coup, je sais ... et
260 même j'ai vu des ... des enseignants qui venaient de sortir de l'école ou qui sortaient
261 pas encore, mais qui étaient en 3ème, qui faisaient des choses franchement
262 extraordinaires. Et qui étaient beaucoup plus motivés et qui faisaient ... qui
263 proposaient aux enfants des choses beaucoup plus abouties, sensées que des anciens
264 enfin des vieux de la vieille qui sont un peu blasés et qui ont qui sont dans leur train
265 train, qui n'ont plus envie de faire cet effort. Donc, je pense que les jeunes ont
266 apprendre à apprendre des plus anciens, mais les anciens ont à apprendre des plus
267 jeunes aussi pour ce Je me remets en question. Je ne prends pas tout pour acquis.
268 Et aussi au niveau de la nomination, ça joue. On est nommé, on se dit qu'on est pépère.
269 Maintenant, avec le pacte d'excellence, ils sont en train de se remuer la marmite et tôt
270 ou tard, on va arriver à des systèmes d'évaluation et de ... parce qu'on est dans la
271 gouvernance par les résultats, parce que les plans de pilotage, c'est ça. Je suis bien
272 placée pour le savoir, je fais mon mémoire dessus ... Donc à un moment donné, même
273 si on dit ... au départ, on dit que les écoles qui vont être remises en cause, si elles sont
274 de mauvaise foi, c'est à dire actuellement aux Etats-Unis, par exemple, si une école
275 n'arrive pas au résultat escompté au niveau du financement, au niveau des enseignants,
276 ils peuvent être mis dehors, enfin voilà. Il y a quelque chose de très sanctionnons. Chez
277 nous, ce n'est pas le cas. Les enseignants ont peur de ça en disant est ce qu'on pourrait
278 nous ou punir ? Et au départ, ils disaient : « Bah non, on ne va pas punir si on est de
279 mauvaise foi », c'est à dire si on ne veut pas mettre en place un pilotage ou si on ne
280 veut pas les faire. Ça change la donne parce qu'alors, dans le pacte d'excellence, des
281 sanctions peuvent être prises, dont une diminution du financement des écoles en
282 question... Après c'est sur papier. Après, est-ce qu'ils vont aller aussi loin qu'aux
283 États-Unis en disant bon bah, on va diminuer ça ou réduire ça à l'échelle individuelle,
284 donc on va se pointer du doigt les enseignants qui ont mal fait leur travail.

285 **D'après vous, est ce que le co-titulariat a influencé votre développement personnel**
286 **et professionnel ? Et comment ?**

287 Oui. Cela influence et j'ai appris à travailler réellement avec quelqu'un. Dans la mesure
288 où je ne fais pas tout ce que je veux. Moi qui ai l'habitude ... d'être individuelle ...
289 après individuelle, dans le sens où je compte sur moi-même, pas pour parler pour moi,
290 etc. J'ai un côté très perfectionniste. C'est vrai que j'ai aussi tendance à passer derrière
291 les autres pour voir si cela a été fait exactement comme moi, j'ai envie. Mais ici le fait
292 de savoir quelle est la plus ancienne d'ancienneté que moi et que je sais comment elle
293 fonctionne, que j'ai déjà vu sa manière d'enseigner, qui est top. Bah je ne me pose pas
294 de questions, je fais confiance ... et elle aurait pu être comme ça avec moi mais elle
295 est fondamentalement pas comme ça. Donc euh voilà, même si je dois dire tout ce que
296 ça m'a apporté, les échanges au quotidien euh ... pas n'a finalement pas tellement sur
297 la matière, mais plus sur les enfants, sur la gestion de classe, sur euh ... « Bah moi, je
298 sens que cet élève-là, il ne va pas bien, il est comme ça, mais moi, je le ressens plutôt
299 comme ça et tu ne penses pas que c'est à cause de ça, etc. ». C'est dans les échanges
300 comme ça, pas concrètement dans la matière en tant que telle. Comme j'ai dit j'ai
301 tendance à pas tellement aller vers les autres pour ça. Mais si je me suis dans une
302 situation où j'ai un enfant qui a un parent euh ... despote ou violent ... ou un enfant
303 qui a vécu quelque chose de traumatique ... enfin quelque chose que moi je n'ai pas

304 l'habitude, alors je vais avoir tendance à me tourner vers elle et lui dire « Tu ne sais
305 pas ce qui s'est passé, qu'est-ce que tu en penses ? » C'est moi qui vais devoir gérer ça
306 parce que moi, en classe, je suis le lundi, le mardi, puis le mercredi, on est toutes les
307 deux en classe. Et puis elle est en classe le jeudi et le vendredi ... finalement, moitié
308 moitié. Et donc, quand il y a des choses qui ... qui se passent ... En général, la mise
309 en route, c'est le lundi. Donc c'est moi qui gère tout ça et voilà. Et elle clôture la
310 semaine. Mais en tout cas, c'est ça, c'est que ce n'est pas vraiment pour la matière. C'est
311 surtout pour la gestion de classe, l'autorité. Et puis pour des questions très ponctuelles.
312 Ça me fait penser à quelque chose d'important, c'est elle qui fait le journal de classe
313 avec eux le vendredi pour le toute la semaine d'après. Et en fait, elle et moi, on a ...
314 On a fait et on a pris un cahier Atomas l'année dernière. Donc on a fait des intercalaires
315 avec tout ce qui est suivi des enfants, communication et programme. Donc programme,
316 je mets tout ce que j'ai fait le lundi, le mardi et le mercredi, on est ce qu'on a fait
317 ensemble et elle le jeudi et le vendredi. Et en dessous, à la fin on met devoirs et
318 évaluations pour la semaine d'après. Moi, je note que je veux qu'elle mette en devoirs
319 ou quoi. On fait comme ça. Ça nous permet aussi parce que ça, c'est très pratique. Par
320 exemple, si moi j'ai un rendez-vous médical le lundi après-midi, je l'appelle et je lui
321 dis : « est-ce que tu sais me remplacer ce jour-là ? ». Et donc, elle vient à ma place. Et
322 moi, quand elle en aura besoin, je la remplacer un jeudi après-midi ou quand moi j'ai
323 la possibilité. Donc il y a un échange là-dessus. Puis elle n'hésite pas m'envoyer : « Ah
324 oui, j'ai oublié de faire ça. N'oublie pas de le dire aux enfants ou de le faire ». Mais
325 dans le cahier de communication, on échange beaucoup. Après ce qu'il y a c'est que
326 ma collègue ... euh quand c'est le lundi et le mardi et qu'elle n'est pas censée être à
327 l'école. Je sais qu'à part s'il y a quelque chose de très ponctuel, par exemple, on a dû
328 avoir une concertation pour dire est ce qu'on reprend tous les manuels ou pas, tous les
329 manuels. Je l'ai, je lui ai dit : « Sois attentive à ton téléphone lundi pour que si j'ai une
330 question à poser, je te la pose » parce que sinon, elle peut être dans complètement autre
331 chose, elle déconnecte. Elle est à l'école jeudi et vendredi et enfin ... le mercredi
332 ensemble, mais je veux dire toute seule dans la prise en charge de notre classe et donc
333 elle est à fond dans l'école à ce moment-là. Le lundi et le mardi, je sais qu'elle est dans
334 dans ses enfants.

335 **Que faites-vous lorsque vous travaillez à deux le mercredi ?**

336 En fait, ça dépend. On fait une semaine sur deux le Conseil de coopération parce qu'on
337 en profite est d'être toutes les deux là pendant le conseil. On a d'office un quoi de neuf
338 le mercredi matin comme ça on est toutes les deux au courant des choses qui peuvent
339 arriver dans la vie des enfants. Après des ateliers, soit des activités où on a besoin
340 d'être deux, c'est à dire principalement, quand on doit faire un savoir écrire, soit un
341 cadeau de fête des Pères, fête des Mères, préparation du marché de Noël, ... Si on a
342 une journée de carnaval ou si on a une ... comme on appelle ça maintenant un marché
343 des connaissances, voilà. On fait ça à ce moment là parce qu'on a besoin d'être
344 plusieurs pour gérer le bazar ou qu'on a intérêt à ce ... qu'on entende toutes les deux
345 les informations.

346 **Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
347 **professionnels futurs ? Pourquoi ?**

348 Moi, sincèrement, chaque année quand on doit donner les desideratas, donc en avril-
349 mai, elle me dit : « Mais E1, tu es sûre, tu n'as pas envie de prendre une classe à temps
350 plein pour toi, d'être titulaire toi ? » Et moi, je dis non parce que ça, convient en fait et
351 parce qu'au niveau de la charge de travail, je n'ai pas autant une classe. Il faut bien se
352 le dire, quand on va rencontrer les parents, on divise en deux, quand on doit faire le
353 bulletin ... Bon, la dernière fois, elle était submergée la peau. J'ai vu que la veille au
354 soir, elle n'avait pas encore écrit les commentaires. J'ai fait tous les commentaires. Et
355 le lendemain, elle m'a remercié tellement ça m'a fait plaisir. Je me dis ... J'ai vraiment
356 vu que ... Et c'est ça aussi. C'est : t'en peux plus ? Et bien tu sais quoi ? Même quand
357 tu ne me le demandes pas, je suis là et je le fais ! Et tu n'as pas plus besoin ... ou alors
358 une relecture. Et ... et voilà. Parce que ... parce qu'elle a une vie familiale que je n'ai
359 pas encore. Après Je suis dans une situation aussi, ou moi je me projette avec mes
360 enfants. Euh ... j'ai ... ça me convient bien aussi le co-titulariat parce que ça me permet
361 d'avoir, si tout va bien, un jour par semaine pour moi euh ... et que c'est divisé par
362 deux. En tout cas moi, tant qu'elle n'émet pas le souhait de changer la situation, ce n'est
363 pas moi qui vais lui demander, en tout cas.

364 **Si cela est possible, l'année prochaine vous allez retravailler en mi-temps avec**
365 **votre collègue ?**

366 J'ai demandé pour l'année prochaine un temps plein avec un mi-temps en classe avec
367 ma collègue et un autre mi-temps soit en titulariat dans ... en priorité dans les classes
368 de mes collègues d'année. Je serai en quatrième l'année prochaine et serait un ... des
369 heures de titulariat en quatrième aussi. Histoire de diviser mon temps euh ... soit des
370 heures de remédiation, d'aide, de tout ce qu'on veut. Mais en gros, j'ai demandé quand
371 même un temps plein parce que financièrement, j'ai besoin d'un temps plein. Ma
372 collègue, elle n'est pas dans ce cas de figure-là. Ma collègue a la possibilité de
373 travailler à mi-temps et de s'en sortir. Et donc, voilà, la question ne se pose pas. Si elle
374 devait recommencer à travailler à temps plein, je pense pas qu'elle garderait le co-
375 titulariat. Je pense qu'à ce moment-là, elle ferait ... Elle aurait sa classe à elle et je
376 devrais trouver une autre solution ou demander moi aussi une classe à moi. Mais du
377 coup, comme elle est dans le cycle là depuis tellement d'années, on me mettrait ailleurs.
378 Et ça, ça me ferait mal au cœur parce que j'ai pris l'habitude de travailler avec elle et
379 on est une chouette équipe, une belle équipe et donc euh voilà, ce serait partir dans une
380 autre équipe. Mais bon, ça fait partie de la vie. Et sincèrement, vu sa situation avec des
381 enfants en bas âge, je ne pense pas qu'elle reprendrait un temps plein demain la veille.
382 Et puis moi-même dans les années à venir, j'ai vraiment envie d'avoir des enfants.
383 Donc est ce que moi, je suis ... je tiendrai le coup d'avoir des enfants en bas âge et
384 d'être à temps plein aussi ? Peut-être pas forcément. On ne sait pas, on ne sait pas de
385 quoi l'avenir sera fait, mais en tout cas pour l'année prochaine. On a demandé ça toutes
386 les deux, donc d'avoir un mi-temps classe, ensemble et pour les années à venir... Ce
387 qui a, c'est que moi, j'aime bien de clôturer un cycle, c'est à dire j'ai commencé avec
388 les enfants, je clôture de toute façon l'année prochaine euh à mi-temps classe avec ...
389 avec ma collègue avec ces enfants-là. Parce que sinon, je trouve que ce serait trop
390 déstabilisant déjà pour des enfants à avoir deux titulaires. On peut voir le verre à moitié
391 plein ou à moitié vide. On peut se dire : « Oh c'est super, ces deux manières de
392 travailler qui sont parfois un peu différentes. Si ça convient pas aux uns, ça peut
393 convenir aux autres pas ou ça change, etc. ». Mais dans l'autre sens aussi, on peut dire

394 c'est déstabilisant. Ils n'ont pas toujours le même référent. L'une est le fait de cette
395 manière-ci, l'autre le fait de l'autre. Donc, c'est quitte ou double. Et voilà, moi, je sais,
396 je touche du bois. Ça s'est toujours très bien passé, les parents ont toujours été ... On
397 a été gâtés au possible, très contents, adorables et donc bon. Je pense que ça se passe
398 bien, mais. Mais en effet, ça peut être quitte ou double. Ça peut être quitte ou double
399 aussi dans les comparaisons ... dans les comparaisons que les enfants peuvent faire,
400 dans les comparaisons que les parents peuvent faire. Ici, comme on est sur la même
401 longueur d'onde ... bah je touche du bois de nouveau, ça se passe bien. Mais j'ai eu le
402 cas de figure où je me suis sentie un peu mal avec une petite qui euh ... son papa le
403 COVID au mois de janvier, donc son papa attrapé à la suite des Fêtes et donc la petite,
404 elle n'est pas revenue pendant ... plusieurs semaines et après, on a eu le ... C'était juste
405 avant Carnaval. Donc en tout 3 semaines de plus. Donc la petite, elle n'est pas venue
406 à l'école, je crois, pendant 6 ou 7 semaines. C'était un peu l'équivalent de l'été, quoi. Et
407 donc ça a été très compliqué pour elle de revenir. Et euhm ... en fait, j'ai eu un petit
408 mot de sa maman qui voulait me contacter en disant qu'elle n'aimait plus venir à l'école
409 le lundi et le mardi. Les jours où moi je suis en classe ... donc moi, je l'ai, je l'ai pris
410 comme une baffe dans la figure. Et je me suis dit : « Ouf ! Qu'est ce qui se passe ? »
411 Et donc, j'ai discuté avec la maman. Et la maman, elle me disait mais ma fille est très
412 sensible, etc. et que peut-être que ça ne nous convient pas ce co-titulariat ... Enfin bon.
413 Et donc moi ce que j'ai dit que j'allais parler avec la petite et j'allais voir un peu avec
414 elle. Et en fait, je l'ai tourné vers moi alors que ce n'était pas du tout vis à vis de moi.
415 En fait, la petite, elle, elle a une peur panique de sa maman qui passe son temps à lui
416 crier dessus et à lui mettre des contraintes. Et donc, le fait de revenir, c'était la
417 contrainte de revenir à l'école, la pression que sa mère lui met quand elle n'a pas 10 sur
418 10 et le fait que ... quand ... bah qu'on est à l'école, où il y a des moments où madame,
419 elle demande qu'on se taise, mais elle ne demande en haussant le ton. Et en fait, c'est
420 parce que à chaque fois que je haussais le ton, elle avait l'impression que c'était sa
421 mère et elle avait peur de sa mère. Je pense qu'à la maison, sa mère est hyper exigeante,
422 sa mère a une peur panique qu'elle n'ait pas le niveau, qu'elle n'est pas si, qu'elle n'est
423 pas ça ... donc elle est paniquait déjà que la petite reste autant de temps à la maison.
424 Mais en fait, quand elle est revenue à l'école que les autres ont quand même eu trois
425 semaines dans les dents, bah ... on va les secouer, les cocos à un moment donné, quoi.
426 Parce que chez moi, il y en a certain, c'est des lavettes hein. Donc il faut le dire « Allez,
427 on y va, c'est parti ! » Et quand il faut les secouer, je les secoue. Mais cette gamine qui
428 est ... Tu souffles, elle s'envole. Bah elle avait plus l'habitude et elle s'est dit « Ouh là
429 ! Mais qu'est ce qui se passe ici ? » Alors que ce n'était pas le cas. Mais à ce moment-
430 là, j'ai téléphoné à ma collègue en lui disant : « Mais la gamine, elle ne veut pas venir
431 quand c'est moi. Je comprends pas. Pourtant, je suis pas méchante ». On se remet en
432 question à ce moment-là. Pourquoi ? Pourquoi ? Et en fait euh, ma collègue m'a dit
433 « Mais écoute, pas du tout. C'est parce que la gamine, elle n'arrive pas pour mettre
434 dedans. Tu sais, je l'engueule tout autant que toi si je dois l'engueuler et si je dois
435 hausser le ton, j'hausse le ton hein ». En fait, limite plus que moi ... euh et moi je vais
436 mettre beaucoup d'humour dans mes cours et je vais faire des blagues, etc. que ma
437 collègue va moins en faire plus. En fait, elle va rentrer dedans plus que moi ... et la
438 gamine des semaines après, avec le recul, elle m'a dit « non, mais en fait, vous êtes
439 moins sévère que ma collègue en question ». Donc, tu sais, c'est ça. Ça m'était jamais
440 arrivé. Et pour le coup. Je l'ai mal pris. Après, quand j'ai su que ce n'était pas cool vis

441 à vis de moi en réalité, que c'était par rapport à la situation de cette gamine, j'ai vu
442 quelque chose de difficile avec sa mère. Voilà, je savais que ce n'était pas moi. C'était
443 pas quelque chose que moi je faisais ou indirectement quelque chose que je faisais qui
444 lui rappelait sa mère. Mais que ma collègue fait tout autant. J'étais vraiment mal hein.
445 En me disant : mais enfin, je fais quand même tout ce qu'il faut pour ses gosses. Je me
446 donne à fond et pourquoi elle n'aurait pas envie de venir le lundi et le mardi ? Et bon,
447 suite déjà la conversation que j'ai eue avec elle, cette gamine. La maman m'a envoyé
448 plusieurs messages en disant que la petite était, était contente d'être venue, que ça allait
449 mieux. Mais c'est une gamine, là-tantôt, j'ai rendu un savoir écouter. Elle a eu 14 sur
450 17. Elle était en pleurs. Elle était en pleurs parce que sa mère, elle me dit : « Mais ma
451 maman va m'engueuler parce que c'est pas des bons points, c'est pas bon ! » Elle était
452 en larmes, en larmes. Et pas pour elle, pour sa mère, parce qu'elle savait que sa mère
453 Oui, quand elle a pas 8 non, quand elle n'a pas 10 ou 9 sur 10. Sa mère l'engueule.

454 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les dix ans à venir ?**

455 J'y compte bien. Je ne sais pas si ce sera euh ... à temps plein. Je ne sais pas si ce sera
456 en classe ou non. Ayant fait la FOPA, je pense qu'il y a un moment ... peut être dans
457 5 ans, j'aurai l'impression d'avoir fait le tour. Après dix ans d'ancienneté, je me dis
458 E1, tu as fait plein de choses, tu peux peut-être te dire qu'il y a quelque chose à faire
459 ailleurs, soit dans un autre poste, soit dans une autre école, dans une autre option ...
460 autre chose. Mais toujours pour un truc plus gros, plus haut. Plus bas que ma classe,
461 dans l'échelle, non ? Mais si je change de métier ou de poste, c'est pour euh ... pour
462 quelque chose de plus élevé. En tout cas, ça ne serait pas pour revenir dans une autre
463 classe. Si la profession ne me convient plus, parce qu'il y a une autre direction, ou
464 parce que ... la direction exagère ou si la taxe kilométrique à Bruxelles passe. Ça, ça
465 pourrait me faire changer d'avis, voilà. Après ... uniquement l'enseignement ? Euh
466 non ... parce que ... Là, je suis en train de regarder pour une formation en sophrologie
467 parce que ... je crois que dans une classe, ça peut aider. Les enfants sont vite paniqués
468 et on ne sait pas toujours comment gérer. Donc voilà une formation en sophro ... mais
469 je sais déjà un peu comment ça se passe parce que j'ai déjà fait des séances de
470 sophrologie. J'ai fait une séance avec eux et ça a bien été comme ça, c'était juste un
471 petit quart d'heure mais c'était comme si ... Donc voilà, ce serait pour le faire ... pour
472 l'utiliser au quotidien dans ma classe.

473 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?**

474 Qu'est-ce que je pourrais ajouter ? Si le but est de et de savoir si les enseignants qui
475 sortent de l'école normale ont besoin d'être accompagnés ... Si c'est non. Si ça aurait
476 été une utilité. Je dirais oui et non. Je dirais que ça dépend de la personnalité de
477 l'enseignant. Si tu as un enseignant qui est sûr de lui et qui se dit « Si je me trompe, ce
478 n'est pas grave ... » Je ne le mettrais pas dans cette catégorie-là. Parfois, on a des
479 enseignants qui ont l'impression de marcher sur des œufs, qui a peur. Alors un
480 accompagnement serait utile, d'être suivi de près quoi, qu'il soit rassuré. Mais que ce
481 soit flexible en fait, et qu'on laisse faire ... s'il continue ou pas ... s'il a besoin d'être
482 tranquille ou pas. Voilà mais que si il y a une inspection ... Mais je ne sais pas si c'est
483 facile. Mais si on sait qu'il y quelqu'un dans l'école, un enseignant qui en heure de
484 garde et qu'on pourrait aller voir ... Bah si on sait qu'il y a une heure de garde on peut
485 venir en disant « Oui, voilà, moi, il s'est passé ça, qu'est-ce que tu en penses ? Je

486 n'arrive pas à gérer ma classe. Comment ça se fait ? Comment je peux faire ? » Si il y
487 a un truc comme ça qui est mis en place euh ... si on laisse une porte ouverte où on dit
488 « Vous n'êtes pas obligé, mais c'est prévu ». Peut-être que ... Si c'est de toute façon
489 pas prévu, on se dit que on ne veut pas embêter ou alors ... je veux juste pas qu'on
490 voit que j'ai besoin d'aide. Parce que ça aussi, et on est ... quand on sort de l'école, on
491 aimerait trouver des choses tout seul. Voilà et le fait de dire ... de voir peut-être que
492 quelqu'un qui est sorti en même temps que moi ne demande pas d'aide ... bah ... il y
493 a cette pression-là, peut-être...

494 **Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.**

Entretien n°2 : E2

1 **Présentez-vous.**

2 Mais donc du coup, je m'appelle E2, j'ai 26 ans. J'ai eu mon diplôme il y a un an et
3 demi, en février 2020. Ouais. Et je travaille à plein temps dans une école près de chez
4 moi, il y a un mi-temps en 5ème comme APE. Et l'autre mi-temps, je m'occupe d'un
5 projet de lecture, donc je vais dans les différentes classes de première et de deuxième.

6 **Depuis combien de temps êtes-vous dans cette école ?**

7 Je suis dans cette école-ci depuis, ça va faire un an. Je suis arrivée en juin l'année
8 passée pour un remplacement.

9 **Comment se déroule votre co-titulariat ?**

10 Alors je suis en classe avec la personne, mais juste par exemple, quand on fait éveil,
11 on mélange les deux classes de cinquième, on fait des groupes. Et donc j'ai un groupe
12 pendant qu'elle a un groupe avec sciences et l'autre un groupe avec géo, je fais histoire.
13 Mais sinon, tout le reste du temps, je vais en classe et on a deux.

14 **Pour quelle raison travaillez-vous en co-titulariat ?**

15 Alors, la raison officielle, c'est parce qu'on a une petite fille en chaise roulante dans
16 cette classe-là. Et du coup, on a droit à une APE. La commune a droit à une APE. Et
17 comme on a une élève en chaise roulante, l'APE est dans notre école. Officiellement
18 aussi, je suis censée, au niveau de l'APE, je veux dire, aider une élève qui elle aussi à
19 des problèmes pour marcher, donc elle n'a pas encore une chaise, mais elle a un
20 déambulateur mais elle se fait que j'ai vécu en 5ème et l'autre, elle se démerde un peu.
21 Mais sur papier, je suis censée aider les deux. Officieusement, c'est un peu comme si
22 on était dans une école spécialisée, où on en a par exemple quatre qui sont en
23 intégration, donc ordi, etc. Tous les autres ont au moins un petit TDA, un petit TDAH
24 , une petite dyspraxie, dyslexie, dysorthographe. Enfin, voilà. Et donc, il faut être
25 deux, en fait dans cette classe. Parce que rien que le fait déjà d'aller aux toilettes avec
26 la petite chaise roulante. Elle sait tout faire toute seule, mais vaut mieux aller avec elle.
27 Tu lâches ta classe et ce n'est pas des élèves super matures, tu peux pas en fait, c'est
28 pas possible de les laisser 2 minutes. Ça c'est la raison, officieusement.

29 **Travaillez-vous dans une école spécialisée ?**

30 Mais en fait, c'est pas une école spécialisée, mais le rêve de ma directrice et elle le dit,
31 c'est d'être directrice d'une école spécialisée. Du coup, on va dire entre guillemets. Je
32 le prends positivement, on va dire qu'elle prend les devants par rapport à ce qui va se
33 passer dans 10-15 ans où il y aura l'inclusion machin machin. En fait, elle le fait
34 maintenant, sauf qu'on n'est pas capable de les accueillir vraiment bien. Et donc, ça
35 donne ce que ça donne.

36 **Pourriez-vous me donner l'âge ou le nombre d'années d'ancienneté de votre collègue ?**

38 Elle a 34 ans et ça fait 12 ans qu'elle travaille.

39 **Toujours dans la même année ?**

40 Ouhla non elle a fait ... Au début, elle était polyvalente et puis elle a eu une première.
41 Elle a déjà eu une sixième et une cinquième. Non, elle a eu plein de trucs.

42 **Comment se passe la collaboration au sein de ce co-titulariat ?**

43 Bah en fait comme c'est comme ça et que c'est très prenant et que parfois, tu vas prévoir
44 des trucs et que c'est juste pas possible. Ils peuvent mettre 3 heures pour faire un
45 exercice, quoi. Et donc il y a de la collaboration, mais c'est sur place. On va pas
46 s'appeler tous les week-ends et dire on va faire ça cette semaine parce que déjà, je sais
47 qu'elle n'en peut plus et que je n'ai pas envie de la faire chier le week-end et je vois,
48 je m'adapte quand j'arrive. Parfois, j'arrive, elle est assise et elle a son masque. Mais
49 je vois bien dans son regard quand elle est au bout et que tu en a trop qui étaient
50 horribles ou qu'il y en a un qui a fait une crise dans les toilettes, ... qu'elle a l'air au
51 bout. Donc par exemple elle avait prévu une feuille, je prends la feuille et c'est moi qui
52 gère la suite ou quoi. C'est plus du ... du feeling sur le moment.

53 **Concertez-vous ensemble pour discuter de la classe, votre organisation, etc. ?**

54 Officiellement, on est censées en faire mais non, franchement, ce n'est pas possible.
55 En plus, avec mon horaire ... J'ai pas un horaire où je vais par exemple lundi, mardi
56 en 5ème, puis le reste ... C'est par exemple : je vais une heure en première que je vais
57 deux heures en 5e, puis une heure en deuxième, etc. Et dans une journée comme ça,
58 avec une classe comme ça, tu ne sais pas toujours prévoir quoi ... Parfois, style par
59 exemple, le bricolage de la fête des mères. Si la oui, elle m'a dit on va faire ça, ça et
60 ça, oui, parce qu'on a fait trois trucs et du coup, j'étais prévenue, j'arrivais : « OK, Là,
61 je vais coudre avec ceux-là ». Parce que, par exemple, celle qui est en chaise, elle ne
62 sait pas écrire, donc elle a besoin d'un coup de main. Mais si non, on n'a pas vraiment
63 de réunion, c'est pas bien, mais il y en a pas, non.

64 **Comment vivez-vous ce co-titulariat ?**

65 Bah c'est dur parce que je viens comme une fleur, quoi, et donc euh ... Un bête
66 exemple, par exemple, ils font le journal de classe tous les vendredis. Et du coup, ils
67 reçoivent tous tout le vendredi et ils savent quoi faire pour toute la semaine. Si, par
68 exemple le matin, je vais les prendre, mais je ne connais pas leurs journaux de classe
69 par cœur et donc ils vont dire « Madame on prend quel devoir ? On sort quoi ? On sort
70 quoi ? On va faire quoi ? On va faire quoi ? ». Et en fait, bah j'en sais rien. Du coup,
71 tu ne te sens pas crédible. T'es là : « on va voir ». Parce qu'en fait à mon école, il y a
72 un temps d'accueil le matin, ils doivent rentrer en classe à 8h 10, et on commence à
73 travailler à 25. Et du coup, souvent, bah c'est moi, quand je commence dans cette
74 classe, évidemment, je vais les chercher. Mais donc du coup, ça veut dire que de 10 à
75 25 : OK. Est ce qu'ils vont sortir leurs devoirs sur le bureau ? Je sais pas, mais parfois,
76 elle le fait, parfois elle le fait pas. Est ce qu'on va faire la drill du matin ? Je ne sais
77 pas. Parce que si elle n'a pas commencé le lundi, si elle n'a pas imprimé toute la feuille,
78 je ne vais pas débarquer et faire ça le mardi, mais je n'en sais rien. Parce qu'en fait, il
79 y a toujours des soucis. Parce que du coup, souvent, avec la directrice ..., en fait, c'était
80 un gros ... Mais je crois que c'est très spécifique à mon école. C'est un gros carnage
81 niveau organisation, niveau communication, etc. Du coup, on te pose des questions
82 mais tu ne te sens pas crédible parce que tu ne sais pas quoi. Elle n'est pas une connasse
83 dans le sens où elle ne fait pas exprès. Cette école, c'est comme ça que ça ne marche

84 pas et donc c'est dur. Parfois, tu débarques et tu te dis ... bah je ne sais pas, c'est
85 vraiment ça.

86 **Vous n'avez pas un cahier de communication entre vous ?**

87 Non, et je sais très bien qu'elle m'aurait dit : « Écoute, j'ai pas envie, j'ai pas le temps,
88 quoi » ... et peut être que moi aussi j'aurais dit « OK non la flemme. Mais c'est une
89 bonne idée. Mais c'est vrai que c'est compliqué.

90 **Comment décrieriez-vous l'intensité de votre collaboration ?**

91 C'est vraiment une aide plic-ploc, comme on dit. Et par exemple, si elle donne cours
92 et que la petite doit aller à la toilette, je vais l'aider. Si moi je donne cours la petite doit
93 aller aux toilettes, elle va aller l'aider. Et quand elle donne cours, bah ils ont une
94 capacité de concentration de ... on va dire 10 minutes et quand elle doit faire des trucs,
95 vraiment, quand on découvre une matière, par exemple, elle va donner toute son âme
96 devant la classe. Je vois bien qu'elle donne tout et moi, je suis obligée de passer
97 derrière presque tous les élèves pour leur ..., pour les réveiller, pour les ... Leur dire,
98 en fait tu dois regarder par là, je prends leur tête, je leur prends le bic, leur jeu. Par
99 exemple, il y en a 2 qui gèrent et tout le reste, vraiment galèrent. Et donc, c'est dur à
100 voir aussi parce que t'as les 2 qui gèrent et qui vont ... On dirait qu'ils vont se tirer une
101 balle, quoi. Ils sont pas bien, tu vois bien qu'ils savent que ça va encore durer hyper
102 longtemps. Ils savent que eux, ils vont comprendre direct. Donc eux aussi limite, je
103 dois les reconforter dans le sens où j'essaie de faire une petite blague un peu en disant :
104 « Aller, ça va aller, courage ». C'est plus une survie ce co-titulariat qu'une vraie
105 collaboration.

106 **Si j'ai bien compris, vous êtes toujours deux en classe ?**

107 Alors quand je suis pas là, oui, il y a une personne qui est là en intégration pour la petite
108 qui est en chaise, donc de l'Escalpade qui, elle, a trois périodes. Donc moi, je suis la
109 douze périodes. Et puis il y a une autre personne de la Source, qui est là pour deux
110 autres élèves. J'ai pas fait le calcul, mais je pense que c'est 3 chacun, donc je dirais 6
111 périodes. Donc, ça fait quand même neuf périodes aussi où il y a quelqu'un d'autre et
112 donc au final, c'est quoi ? Il reste trois périodes toute seule. C'est un peu comme ça à
113 peu près, donc c'est vraiment, deux ou trois périodes où ma collègue est vraiment toute
114 seule.

115 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

116 Bah alors en théorie, c'est vraiment bien, quoi ... qui dit deux profs en classe enfin
117 c'est magique. Et en pratique, en fait, je ne sais pas comment le gérer et elle non plus.
118 Je n'ai jamais vraiment appris, elle non plus. Alors oui, elle travaille depuis 12 ans,
119 mais ça fait que 2-3 ans qu'elle est titulaire, par exemple. Du coup, ça, c'est bizarre en
120 fait. En fait, c'est bizarre, le co-titulariat. C'est bizarre, vraiment.

121 **Pourquoi ?**

122 C'est un style, ça pourrait être naturel, prévu et organisé à l'avance, clairement. Pour
123 tout, tout le temps. Moi, je débarque, donc je donne, par exemple, je donne aussi cours
124 d'histoire de l'art. Et parfois, elle s'intéresse, c'est quelqu'un d'impressionnant. Donc
125 quand elle s'intéresse vraiment juste à ce que je fais. Mais les premiers mois, je peux

126 dire que j'avais peur. J'étais là « Oh mon dieu, elle me regarde, j'ai fait une faute orale
127 ou ... » et en fait pas du tout. Elle me disait après « Ah je ne savais pas, j'ai appris ça ».
128 Et donc, c'est dur aussi, quoi. Il nous a fallu un temps d'adaptation aussi pour ça.

129 **Quels sont les thèmes que vous abordez lors de vos discussions (le fonctionnement**
130 **de l'école, la discipline en classe, la gestion du groupe, l'intégration dans l'équipe,**
131 **etc.) ?**

132 Oui, oui, clairement. Il y a beaucoup de ... comment dire ? Il y a beaucoup de rancœur
133 dans mon équipe. Du coup quand on en parle, c'est toujours très honnête et en fait très
134 négatif parce que la discipline en classe. En fait, ce qu'il y a, c'est que ... elle est très
135 sévère, très sévère. Ben moi, entre les deux, mais donc quand je suis dans sa classe, je
136 suis son chemin, quoi. Sinon, si tu fais l'inverse, ça ne va pas le faire. Et euh mais le
137 problème, c'est qu'il n'y a pas vraiment d'unité de groupe dans l'équipe. Donc, par
138 exemple, dans ta classe, tu vas être sévère et tu vas interdire je ne sais pas moi, les
139 capuches en classe. Bah ils vont aller dans le couloir et l'institut de l'autre classe, en fait,
140 elle veut bien quoi. Et donc c'est pas crédible. Et tu ne peux pas non plus dire « Ah bah
141 vas dans l'autre classe, tu m'embêtes, tu vas chez la directrice ». Où même là, ils vont
142 rire parce que la directrice aussi va dire : « qu'est ce qui s'est passé, Michel ? » Et donc
143 la discipline, vraiment c'est comme ça tout le temps, partout. Euh les parents ... Oui.
144 Et donc on a des parents... Oui, en fait on parle que de ça, vraiment, parce que tous les
145 matins, tu vas avoir un parent qui va rentrer dans la classe et qui va dire on a dû aller
146 à l'hôpital avec lui hier, ou celle qui est en chaise, la mère elle rentre, mais limite elle
147 ne dit pas bonjour, quand ce n'est pas elle, c'est la mamie, quand c'est pas la mamie,
148 c'est le père et ils sont très présents en fait, les parents. Tu en as qui ont des problèmes
149 avec le SAJ, etc. Et donc vraiment, le noyau de nos conversations, c'est ça, c'est : « OK,
150 lui va bien aujourd'hui. OK. Qu'est-ce que les parents ont dit hier ? ». C'est : parents-
151 élèves. On parle pas, c'est pas bien, mais c'est vrai qu'on parle moins de l'organisation,
152 de ce qu'on va faire, etc. On va plus parler de leurs cris et de leur état, etc. Et des
153 parents. Et pourquoi ils sont comme ça?

154 **Parlez-vous avec votre collègue de vos doutes, vos ressentis, vos besoins?**

155 Oui, que ce soit dans sa classe, je veux dire quand elle n'est pas là, parfois, j'ai lui dit
156 « c'était horrible. J'ai dû courir aux toilettes pour laisser machin et l'autre a fait une
157 crise dans les toilettes parce qu'elle voulait se suicider parce qu'elle s'est fait larguer ».
158 Je lui dit « Comment ça, c'est ...? Comment on en est arrivé là ? Comment on peut
159 arriver avec une classe pareille, quoi ». Parce que je vais, j'ai souvent remplacé cette
160 année et j'ai quand même fait, il y a les cinq classes de première deuxième. J'ai
161 remplacé en troisième, en sixième. J'ai les deux cinquièmes. Je peux comparer quoi. Il
162 y a vraiment ça que dans cette classe. Et donc, à chaque fois, si elle a le malheur de ne
163 pas être là, elle m'appelle et je lui dis « Je ne vais pas survivre sans toi, quoi ». C'est
164 horrible. Et euh mes doutes, oui, quand je suis avec elle, c'est le mi-temps cinquième,
165 bah elle connaît ses collègues de première deuxième. Et il y a des histoires aussi,
166 évidemment. Et donc, je sais que je peux me confier aussi sur « ah, elles deux se sont
167 disputées, merci, j'étais entre les deux ». Je peux, je peux lui déposer des choses et je
168 peux lui demander des conseils aussi, mais pas tout le temps quoi. Il faut trouver le
169 bon moment ... Avec tout le monde, c'est un peu, jamais le bon moment comme ça
170 ... Tout le monde court.

171 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans votre école**
172 **?**

173 Il y a absolument rien, non. Je savais même pas que ça existait. Enfin ça doit exister
174 quelque part mais euh ...

175 **Comment décrieriez-vous l'accompagnement dans votre école ?**

176 Il n'y en a pas, quoi. J'ai de la chance d'avoir des gentils autour de moi, on va dire ça
177 comme ça. Donc ça va. Mais imagine, tous mes collègues sont horribles. Je ne serais
178 plus là quoi.

179 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans cet accompagnement ?**

180 Bah il y en a pas ! Elle n'est pas présente. Elle est gentille, tout ce que tu veux, mais il
181 n'y a pas d'implication dans mon accompagnement. Je peux aller chez elle. Si je pleure,
182 je peux très bien y aller. C'est pas ça. Mais si ça se trouve elle est en réunion, si ça se
183 trouve elle est à la commune. Et puis, comme il y a un peu des guerres froides entre
184 certaines instits et la direction. Si toi tu débarque en pleurant en disant : « machin a
185 fait ça ». Elle n'est pas très diplomate. Elle va le dire soit à tout le monde soit à la
186 personne concernée. Donc ça, c'est compliqué. Mais d'un autre côté, j'estime, mais je
187 vis peut-être dans un monde parallèle, que l'accompagnement doit être fait un peu par
188 tous les collègues. Tous pourraient à un moment m'aider ou pourraient un moment me
189 conseiller, pas juste ma collègue parce que je suis avec elle en cinquième ou les instits
190 de première-deuxième.

191 **De quoi avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagné dans votre**
192 **école ?**

193 Mais là, je pense que ça, c'est la direction par contre. Une simple explication avant de
194 commencer des règles, de vraies règles précises. Mais le souci, c'est que c'est pas bien.
195 Je vais casser du sucre sur mon école, mais il y en a pas vraiment. Mais admettons, il
196 y en auraient quelque part écrites vraiment. Elle va te le dire ou te donner un papier ou
197 t'expliquer vraiment le fonctionnement des choses. Pas juste lancer le truc, te jeter
198 dedans et voir si tu ne coules pas. Et pas te dire, par exemple le jour même, vite à midi,
199 on doit se réunir pour faire ça. Donc, déjà prévoir, enfin dire à l'avance le
200 fonctionnement global de l'école, savoir où tu vas. Et je ne sais pas, au fur et à mesure
201 de l'année... Pas besoin de faire des réunions de la direction toutes les semaines non
202 plus. Mais se dire je ne sais pas, moi, par exemple, une fois par mois, aller dans son
203 bureau, même 20 minutes, juste dire : « OK, ça va ou ça ne va pas ». Tu ne vas pas ...
204 purement montrer ton travail, mais je te dirai est ce que ça, est ce que toi, ça va quoi ?
205 Et trouver des solutions s'il y en a, voilà. Et pour la direction, ce serait plus ça. Et pour
206 les collègues. Mais ça va en fait, je peux compter sur mes collègues, mais rien de
207 formel. Je sais que si j'ai des questions, je peux leur poser et je peux les poser à
208 n'importe qui. Celui que je croise dans le couloir, ça va tomber sur lui et il me répondra.
209 Mais ... mes besoins ... que ce soit clair comme ça mais ça c'est encore la direction,
210 que ce soit clair à l'avance. Parce que même pour les gosses, c'est pas clair. Il y en a
211 qu'y le vivent mal, ça se voit. Ouais, que ce soit clair mais ça, que ce soit hyper clair,
212 carré, qu'on te dise les choses. Mais s'il y a que une personne, marraine- parrain, ça
213 ferme un peu les portes parce que si je vais, je ne sais pas, moi, si ma marraine, c'est I.

214 qui a 60 ans et que c'est juste elle. J'ai pas envie ..., mais je ne suis pas censé devenir
215 comme elle. Mais à force d'être qu'avec elle, je vais peut-être le devenir. Et d'un autre
216 côté, ça me paraît aussi un peu compliqué de mettre ça sur les épaules de tout le monde.
217 Donc, j'ai pas vraiment de réponse à ta question, mais. En fait, qu'ils arrêtent aussi ...
218 ça, j'ai déjà entendu plein de fois et c'est lourd. En fait, l'enseignement s'est vraiment
219 quelque chose où tout le monde a galéré avant donc tu dois en chier aussi, tu vois. Et
220 en fait, peut être juste enlever ça de leur tête. Du coup, ça aiderait peut-être à ce que
221 les nouveaux soient un peu plus à l'aise. C'est comme si on devait souffrir quoi. Et tu
222 n'avais pas le droit non plus trop de te plaindre, parce que quand même ... Tu
223 comprends, j'ai de la chance, j'ai un plein temps. Donc en fait je dois juste me taire et
224 rester assise. J'ai déjà entendu ces trucs quelques fois et ça m'a gêné. Tu n'as pas envie
225 d'aller demander de l'aide ou quoi. Ou en tout cas, ça dépend à qui ... Je ne sais pas, il
226 y a une culture un peu malsaine. Je trouve, ça il faudrait la prendre, la supprimer. Ça
227 aiderait quoi.

228 **Lors de votre co-titulariat avez-vous le sentiment d'avoir un accompagnement**
229 **individualisé de la part de votre co-titulaire ?**

230 Alors en août, on avait... On s'était vues. On s'était dit « OK, on va marcher comme
231 ça ». C'est vraiment des trucs globaux en math, en français, on va se débrouiller. Donc
232 tu fais histoire. On va s'organiser comme ça, on va faire des groupes. Plusieurs fois,
233 elle m'a dit OK, c'est des détails, « ne va pas dire ça à cette personne parce que sinon
234 ... », c'est plus des histoires de gamins que des trucs très professionnels.

235 **D'après vous, est ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
236 **personnel et professionnel ? Et comment ?**

237 Professionnel ? Oui, parce que ... Et heureusement que j'ai une collègue qui était là
238 quand même depuis 12 ans. Parce que si on était deux débutantes, ça aurait été
239 compliqué. Donc clairement, je l'ai vu faire des choses, je ne saurais pas le dire comme
240 ça, c'est des petits trucs qu'on voit en classe, tu comprends. Je l'ai vu faire des choses
241 que je referais aussi, sans doute. Donc, j'ai appris en regardant. Mais personnel, peut-
242 être moins personnel ... Je pense que peut-être plus la confiance. Dès le début de
243 l'année, on m'a aussi jeté ... J'ai une collègue ou deux qui n'était pas là. On m'a jeté un
244 peu dans la classe. Et à être avec quelqu'un de confiant, tu deviens indirectement un
245 peu confiant. Et donc, du coup, ça a été dans les autres classes. Alors je dis pas que
246 c'est que grâce à elle. Mais je pense qu'il y a quelque chose aussi qui émane d'elle que
247 si t'es avec elle dans la même pièce, ça te prend aussi. Et c'est bien. C'est positif. Si
248 elle était déprimée, peut être que je serais déprimée aussi. On ne sait pas. Donc, pour
249 la confiance, oui et oui, c'est plus l'observation. Comme si on m'avait donné un peu
250 une année en plus de mes études. L'autre mi-temps, je suis aussi un peu avec les autres
251 et ce mi-temps-là, on est aussi à deux. Donc j'ai appris cette année, beaucoup sur ce
252 que je peux faire et ce que je ne dois pas faire en regardant.

253 **Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
254 **professionnels futurs ? Pourquoi et comment ?**

255 Maintenant que j'y pense, j'ai pris la décision du coup de faire le master. Peut-être.
256 Comment dire ... non. Honnêtement, je pense que je le fais parce que j'ai par exemple
257 des, deux collègues qui sont arrivés à un stade je pense du voilà, du surplus et parfois

258 peuvent être « monstrueuses ». Et je pense qu'en observant ça, je me suis dit « OK,
259 quelles sont mes solutions pour ne pas arriver à ce stade ou si j'arrive à ce stade, m'en
260 rendre compte, faire autre chose ou quoi ». Et du coup, ça m'a donné cette idée. Ça, ça
261 a peut-être fleuri en moi. Je me dis que le seul moyen serait de faire le master pour les
262 choix professionnels. Oui, parce que j'ai observé des trucs qui m'ont remis à ma place.
263 Je me suis dit « Ah merde, ok ».

264 **Avez-vous l'intention de rester dans cette école ?**

265 Eh bien en fait, je compte rester dans la commune. Ça j'aimerais bien parce que ça,
266 c'est ... Et du coup, il y a quatre écoles dans la commune. J'ai envoyé une lettre en
267 disant voilà ... Et puis j'ai envoyé ça. J'aimerais bien rester dans la commune. Après,
268 si on me dit bah finalement tu là ou là. Bah, c'est pas grave, je ne vais pas mourir,

269 **Est-ce que vous vous voyez refaire un co-titulariat ? Pourquoi ?**

270 Oui, pourquoi pas, mais c'est un peu le loto le co-titulariat. Tu ne sais pas à l'avance
271 sur qui tu tombes. Et bon, je suis pas difficile, tu vois, mais il y a des gens, c'est dur.
272 Et justement, les gens, les ... les femmes, en fait, si souvent, les femmes, c'est horrible.
273 Les femmes entre 40 ans et 50 ans, pas au-dessus bizarrement, au-dessus, ça va et en
274 dessous ça va. Il y a ... on arrive à un surplus j'ai l'impression. Et du coup, si tu tombes
275 en co-titulariat avec une personne comme ça, ça peut un peu trop de prendre aux tripes.
276 Et ça peut être dur à vivre, quoi. Surtout que là dans mon cas, c'est sa classe et moi, je
277 suis en aide. Je participe aux bulletins, aux réunions avec les parents mais seulement
278 parce que j'ai envie de le faire. Quelqu'un d'autre aurait, je suis sûre, aurait dit non. En
279 fait, bah elle aurait dit ok mais ça m'ennuie un peu, mais je ne peux pas t'obliger quoi
280 donc ... En fait, c'est le loto. Tu sais, je sais pas, je, ça me dérangerait pas et je saurais
281 comment mieux l'organiser, etc. Mais si c'est avec quelqu'un qui, qui est au bout de sa
282 vie ou qui est monstrueux ou qui n'est jamais là, parce que parfois il y en a, tu vois, je
283 pourrais mal le vivre.

284 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement pour dans les dix ans à venir**
285 **?**

286 Oh oh ! 10 ans ! Oh (rire). J'aimerais bien, mais honnêtement, si je pète un câble, tu
287 vois si ça m'énerve, si je tiens pas le coup ou si j'ai une autre opportunité. Non, je ne
288 vais pas te mentir, mais euh ... Dix ans. Cinq ans, j'aurais dit oui d'office, mais 10.
289 Honnêtement, je ne sais pas. Peut-être parce que je sais que ... c'est pour ça aussi que
290 je fais le master, j'aimerais bien aussi enseigner à l'étranger. Donc oui, ça peut être
291 l'enseignement à l'étranger, mais dix ans, c'est long. Si je suis dans une école bien
292 carrée où j'ai ma classe, ça se passe bien et les collègues, ça se passe bien. Si dix ans,
293 en fait ça ne paraît pas tant que ça en vrai. Dix ans comme ça, non, on ne va pas se
294 mentir.

295 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?**

296 Oui, en fait à l'ENCBW par exemple, en première bah on est deux. Mais on n'apprend
297 pas à deux, tu vois ce que je veux dire. Dans mes souvenirs, je pense : le stage de
298 première, c'est un peu moins d'une semaine, vous êtes deux et vous vous préparez tous
299 à deux et à vous gérer comment vous vous donnez cours. En fait, on ne ... on n'a pas
300 appris à faire ça. Et peut-être que si on apprenait, après sur le moment, si on est en co-

301 titulariat, ce serait plus fluide et on saurait quoi faire, et on se dirait : « OK, moi, je me
302 sens plus à l'aise là-dedans et tu fais ça, etc. » Bon, ça paraît logique ce que je dis, mais
303 quand on est dans le truc, tu penses pas forcément quoi ... ça se serait peut-être
304 intelligent.

305 **Merci pour votre participation.**

Entretien n°3 : E3

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 Je vais bientôt avoir 48 ans. Oui, au mois de juin. Je suis sortie de l'ENCBW en 2018.
3 Après juste trois ans, j'ai pas fait euh 25 ans non plus... Et donc j'ai commencé d'abord
4 par faire une ... J'ai commencé d'abord par faire un an d'accompagnement avec un
5 enfant dysphasique en privé, donc au sein de l'école où je travaille maintenant. Et donc,
6 j'ai continué là. L'année d'après, j'ai fait la polyvalence de la troisième maternelle à la
7 sixième primaire. Et puis ... Dans une autre ... il y a deux implantations en fait. Puis
8 je suis revenue dans la première pour faire du co-titulariat en troisième primaire. Donc
9 c'est l'école où mes enfants ont été. Je connais un peu tout, c'est là où j'ai fait mon
10 premier stage, d'ailleurs, c'était en troisième aussi. Et puis l'année prochaine, je fais un
11 jour en quatrième, un jour en cinquième.

12 Avez-vous travaillé dans d'autres écoles ?

13 Non. En fait, je suis restée dans l'école et j'ai demandé après la première année s'il avait
14 besoin de place et donc voilà ... Au niveau de la qualité de vie, c'est super. C'est une
15 chouette petite école familiale, une classe par année, donc deux implantations chaque
16 fois avec donc euh, que dix classes en comptant la classe d'accueil et euh ... à cinq
17 minutes de chez moi. C'est dans une commune à facilités. Donc en fait on a un régime
18 particulier, c'est à dire qu'on dépend d'un côté flamand pour tout ce qui est législation,
19 mais ensuite tout le programme de la communauté française.

20 Avez-vous plus que votre co-titulariat au sein de l'établissement ?

21 Je ne fais que ça. J'ai fait un moment pendant le cours de l'année en remplacement. J'ai
22 la polyvalence en troisième-quatrième que j'ai demandé assez vite d'arrêter parce que,
23 en fait, ça me prenait proportionnellement plus de temps. C'est de la polyvalence qui
24 n'est pas de l'aide, la remédiation c'est la polyvalence où les professeurs qui te donnent
25 et te disent « ah bah tiens, tu peux faire ce cours-là en plus » et donc ça prend beaucoup
26 de temps je trouve en préparation.

27 Pour quelles raisons travaillez-vous dans un co-titulariat ?

28 C'était ... bah alors il y a plusieurs raisons. Donc, c'est vrai que la première, je voulais
29 surtout essayer de trouver un peu de temps pour souffler un petit peu après toutes les
30 années d'études et tout ça. Il y a le fait aussi qu'il faut absolument que je passe comme
31 c'est une commune à facilités, je dois avoir un diplôme de Néerlandais. Et que j'aurai
32 encore à étudier après les cours, et donc d'ailleurs, je n'ai pas encore réussi à m'y
33 mettre. D'ailleurs, c'est ma dernière année l'année prochaine, pour le faire, sinon ce ne
34 sera pas possible de continuer là. Donc ça, ça joue aussi. Maintenant, c'était une ...
35 C'était selon les propositions aussi qu'il y avait dans l'école. Comme je l'ai dit, j'aurais
36 pu faire aussi plusieurs heures de polyvalence ou bien rester dans l'ancienne, dans
37 l'autre implantation quitte à reprendre après la première primaire. Finalement, entre les
38 deux, gagner de l'expérience avec la P3 en co-titulariat était assez chouette puisque je
39 connais l'institut, je connais son mode de fonctionnement et logiq ... enfin normalement
40 ça devait continuer en co-titulariat sauf que pour des raisons familiales elle doit
41 prendre plus d'heures l'année prochaine.

42 **Pourriez-vous me donner l'âge ou le nombre d'années d'ancienneté de votre**
43 **collègue ?**

44 J'ai pas les dates exactes, je suis désolée ... C'est vraiment ... On va dire 20 ans dans
45 l'établissement et ça fait 10 ans qu'elle fait du co-titulariat mi-temps et donc elle est,
46 pour moi, elle est plus jeune que moi, mais donc elle a entre 40 ... dans les 43-44,
47 quelque chose comme ça.

48 **Toujours dans la même année ?**

49 Elle a toujours fait la 3ème en fait c'est ça. Et donc l'année prochaine elle change pour
50 la première fois, en quatrième. Elle a toujours fait la 3ème et je pense que c'est à la
51 naissance de son troisième enfant qu'elle a fait du mi-temps très longtemps avec une
52 collègue qui, en fait, a fini par un avec un burnout ... elles ont eu un mi-temps, qui a
53 un moment était très énergivore. D'ailleurs, elle a fait un burnout aussi.

54 **Comment se passe votre collaboration au sein de ce co-titulariat ?**

55 Euhm alors, on va dire ... l'avantage que j'ai, je pense, c'est mon âge qui fait qu'il y a
56 des fois, du coup, ils attendent un peu plus. Enfin, ils pensent que voilà, avec
57 l'expérience, ils oublient parfois que c'est ma première année. Donc, ce qui était très
58 difficile, c'est rentrer dans quelqu'un qui a tous ses cours qui sont faits depuis des
59 années, même si elle se remet en question. Mais il y a des fois, ça prend un temps
60 énorme de concertation. Comme elle a déjà joué ... elle a déjà préparé un mi-temps
61 avant. Elle a certains écueils qu'elle évite. Donc on a quand même le néerlandais et
62 l'éveil, surtout qu'on doit faire ensemble, nous apprend des fois parfois de très grosses
63 périodes pour préparer ça. Après, c'est très riche pour plein de choses, mais donc on a
64 une concertation. En fait, pour tout dire de moi, je travaille le lundi, le mardi, le
65 mercredi, les deux premières heures et la troisième heure ils ont gymnastique. Et on
66 fait la concertation à ce moment là. Mais souvent, je reste un peu à midi et ça se termine
67 après. Et c'est une raison pour laquelle j'ai arrêté d'ailleurs la polyvalente le jeudi parce
68 qu'on continue ... on continue à concerter le jeudi midi, ça prenait trop de temps ...
69 proportionnellement, alors que c'est intéressant et c'est souvent très gai. Mais voilà,
70 donc, elle a accepté que j'amène beaucoup de choses et c'est très chouette ... euhm de
71 fonctionnement je suis tout à fait libre sur mon fonctionnement pour si je fais des
72 ateliers ou les contrats, les plans travail ... Elle a pas mal de trucs et astuces qu'elle me
73 donne évidemment avec le côté ... comme elle a fait un burnout, elle apprend aussi à
74 se préserver et elle me donne aussi voilà des astuces là-dessus. Maintenant, c'est là que
75 je suis partie sur tout un fonctionnement, avec des synthèses ... Jusque-là, on m'a dit
76 c'est ça qui arrive pas et donc c'est vrai. C'était la première année et je me dis à terme
77 peut être que j'aurais pu changer les choses. Et c'était là où je m'étais dit chouette, si
78 on commençait la quatrième ensemble, on aurait pu reconstruire des cours aussi
79 ensemble toute l'année.

80 **À quel point diriez-vous que cette collaboration est intense ou faible?**

81 Elle est intense, mais c'est vrai qu'on s'entend bien et donc ça joue aussi, je pense,
82 puisqu'on a du plaisir à pouvoir parler des enfants et des choses comme ça. Mais
83 maintenant, il y a plein de choses qui sont difficiles de savoir tu vois : qui répond aux
84 mails des parents ou quand ? qui les regarde et quand ?, qui s'occupe de quoi

85 exactement? C'est vrai que tout ce qui est bulletin, je lui dis bon, elle connaît tout ça,
86 donc je suis ... Maintenant elle n'intervient ... elle me fait une confiance totale. C'est
87 très agréable.

88 **Comment vivez-vous ce co-titulariat ?**

89 Il y a toujours une pression parce qu'il y a une pression quand tu es co-titulaire pour
90 moi, parce que tu te dis qu'il faut ... On a prévu de faire face à ça, ça, ça et il faut que
91 ça soit fait. J'ai pu voir la différence un petit peu parce qu'elle a été absente durant le
92 mois de janvier, donc j'ai pris le temps plein pendant un mois. Et j'étais quand même
93 beaucoup plus détendue. J'étais plus détendue, ça, c'est clair. Outre le fait qu'à mi-
94 temps, tu te dis que tu as trois jours pour préparer, finalement, tu prends les trois jours
95 presque pour préparer, être très difficile de gérer ce côté-là. On n'a pas du tout toutes
96 ces pistes d'organisation, je trouve ... de journées, d'heures, de périodes, ... Ça, c'est
97 pas évident. Et je trouve qu'en co-titulariat, parfois, tu prends plus de temps à voir
98 certaines matières quand tu les sépares que si tu les voyais ensemble.

99 **Avez-vous l'impression d'être sur la même longueur d'onde au niveau de la**
100 **pédagogie, de la discipline, de la gestion du bruit ou de la classe ?**

101 Et ça, ça oui ... Je dirais gestion de la discipline et gestion du bruit, par exemple, elle
102 est très, très à cheval sur le fait que les enfants doivent être assis et très droits. Et tout
103 ça, moi, ça me dérange pas qui se lèvent clairement, donc, et le bruit est parfois plus
104 tolérante. Je suis assez tolérante, mais je pense qu'elle l'a beaucoup plus. Donc c'est
105 vrai que parfois le lundi, je dois récupérer, j'ai le sentiment de devoir parfois récupérer
106 la classe. Et le mardi est une journée de rêve, ça roule le mercredi c'est une petite
107 journée. Et donc parfois ça, ça, c'est compliqué. Point de vue pédagogie, elle est assez
108 ouverte, justement, à plein de nouvelles choses, elle a ... ça c'est assez gai. Elle
109 rechange beaucoup. Maintenant, c'est vrai que les évaluations, elle dit « hop! On
110 reprend celle d'il y a cinq ans ». Donc OK, c'est soulageant pour moi. C'est vrai que
111 voilà, mais elle, elle a 20 ans en troisième.

112 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

113 Pour les élèves, en fait, on remarque ... comme dit une autre prof, certains élèves n'ont
114 qu'un maître, et réciproquement peut-être, et ça, parfois, c'est difficile. Même si
115 effectivement voilà on essaie ... on concerte, on prend parfois beaucoup de temps à
116 discuter des enfants, finalement. On les voit ensemble plus que si tu es toute seule et
117 que tu dois essayer de te débrouiller. C'est l'avantage, mais du coup, tu prends du temps
118 pour ça aussi. C'est un peu compliqué. Ça peut être C'est très difficile, comme je
119 dis en ayant vécu les deux disons que de pouvoir avoir une journée un peu off où tu
120 peux un peu souffler. Même si on a beau dire qu'on a les congés, on sait bien ce que
121 c'est ... Donc, idéalement, il aurait presque pu y avoir une tournante, je trouve avec un
122 jour par semaine ou un jour par mois, on sait qu'on peut avoir un jour off ... Parce que
123 j'ai l'impression que finalement ... oui, c'est assez énergivore quand même, plus qu'un
124 temps plein, oui, je pense ... Je pense que quand en temps plein aussi, quand as, tu vois
125 des heures de fourche, tu utilises aussi d'office pour faire plus tes copies enfin tu arrives
126 ... Et euh voilà si t'as pas fini, tu réorganises ton horaire, tu refais tes périodes ... et
127 t'es pas en train de te dire « oulalala, les feuilles-là je les ai numérotées ? Est-ce que je
128 les ai bien numérotées pour qu'elle puisse continuer après ? Mince, j'ai oublié de la

129 remplir ! Il faut que je fasse ça ce week-end pour la remplir ». Enfin des bêtes petites
130 choses comme ça. Et il faut pouvoir, voilà, il faut pouvoir arriver à bien oser parler
131 parce que je vois avec d'autres qui ont fait le co-titulariat avant ... avec elle. Parfois
132 c'était pas toujours possible.

133 **Pour quelles raisons ?**

134 Parce que les autres n'arrivaient pas à communiquer ... Enfin tu vois c'est parfois juste
135 les réactions entre les personnes aussi, il faut que ça, ça ... Il faut que ça match déjà
136 entre les personnes. Euh on c'est vrai que je vois qu'il y a d'autres titulaires avec qui
137 je m'entendais super bien en tant que personne, je ne suis pas sûre que je pouvais
138 travailler avec elles. Parce qu'ils ont une manière par exemple de travailler qui est
139 magistrale ou des choses comme ça. Ici, voilà, je sais qu'elle travaille ... qu'elle aime
140 travailler avec les bancs en îlots, les ateliers, donc, c'est déjà ... Il faut avoir une vision
141 pédagogique liée, pas exactement la même mais ... Et j'ai l'impression que de temps
142 en temps, on a tendance à reprendre un petit peu des mauvaises ... enfin pas de
143 mauvaises habitudes, mais à oublier ... tu vois ... se laisser aspirer par un autre mode
144 de fonctionnement qui parfois n'est pas tout à fait neutre ... et trouver sa place dans la
145 classe, ça c'est super difficile ! Il faut mes affaires et tout ça.

146 **Vous avez un endroit, une armoire pour déposer vos affaires ?**

147 Non ... tu vois, par exemple j'ai mes boîtes avec déjà tout dans un coin de la classe.
148 Elle a déjà tout organisé, tous ses ... voilà tous ses racks, et tous des trucs. Et ... et
149 c'est pas mal en soi mais il y a des choses pour qui c'est évident et moi j'ai l'impression
150 de lui poser quatre fois la même question pour savoir où ça se trouve ou ce truc-là ...
151 tu vois quand t'as pas fait toi-même les choses.

152 **Pour concerter, quand vous voyez-vous ?**

153 Le mercredi quand ils ont gym et on prolonge après. Et euh surtout ... enfin maintenant
154 ça dépend si elle a les enfants ou pas, ça peut-être ... Si elle a ses enfants et qu'elle doit
155 partir parfois, c'est très court. Ou bien on continue même la période : elle lance les
156 élèves sur la dernière période, sur un travail. Et on continue comme ça aussi euh ...
157 parce que par exemple le journal de classe pour la semaine d'après, il faut qu'il soit
158 fait, des choses comme ça.

159 **Vous voyez-vous en dehors de l'école ?**

160 C'est déjà arrivé, c'est déjà arrivé, mais ou bien ça peut être par exemple, si on a eu y
161 a une réunion PMS pour un des élèves en difficulté, parce qu'on a voilà, deux ou trois
162 élèves qui ont des grosses difficultés. Mais il y a une fois un vendredi, je faisais une
163 promenade et donc euh ... en sortant l'école je lui avais dit : « ah bah je t'appelle plutôt
164 qu'écrire ». Je pense qu'on est restées trois quarts d'heure au téléphone. Comme ça, on
165 essaye d'éviter d'empiéter mais voilà ... mais parfois ça arrive, ou bien ... C'est vrai
166 que pendant les vacances, chaque fois, on essaie de prendre on a une journée ...
167 Mais pour nous voir, non, non, non, non, ça pas tellement. Même si on pourrait, mais
168 je sais que c'est pas ... et on s'entend bien et on parle d'un côté privé aussi, clairement.
169 Parce qu'on est un peu, voilà de la même génération et que ça fait 20 ans quelque part
170 que je la connais aussi puisque ça fait 20 ans que mes enfants étaient rentrés dans
171 l'école et donc ça joue.

172 **Lors de vos échanges, abordez-vous des aspects liés au fonctionnement de l'école,**
173 **à l'intégration dans l'équipe, à la discipline, la gestion de groupe, la gestion des**
174 **parents, par exemple ?**

175 Ça, ça part parfois un peu dans tous les sens. On a, on note, on fait une not to do list
176 des points qu'on doit aborder. Mais c'est vrai qu'on dévie vite parce que, mais parce
177 qu'elle a, parce que pour moi c'est un métier de partage et que ... elle, elle aime, elle
178 aime son métier et ça, ça se sent. Et donc, du coup, objectivement ça, ça bouge
179 beaucoup et que la gestion des parents est effectivement (rire) un gros sujet. Misère.
180 Surtout quand un enfant est en difficulté. Euh c'est assez fou et ... enfin c'est au PMS
181 à gérer aussi des choses comme ça, c'est quand même beaucoup de choses. Euh mais
182 oui, on discute beaucoup aussi parce que, justement, cette année il y a tous des
183 changements, c'est la première fois en fait qu'il y a un gros changement. Il y a trois
184 classes qui changent, enfin trois professeurs qui changent d'année, plus des risques de
185 changement de locaux, alors là ça, c'est le gros gros problème. Mais quand tu vois ça,
186 ça c'est ... elle est pour l'instant hermétique à changer de local. En fait, tu vois je pense,
187 est-ce que c'est pas par rapport à son ... ? Je pense ... parce que je voyais une autre
188 collègue aussi. Elle reste très, très fort, très, très vite bloquée par des choses qui euh,
189 enfin j'ai l'impression tu vois que c'est voilà ... Elle a sa classe et euh ... il ne faut pas
190 trop, même si elle s'investit dans d'autres activités de l'école, mais pas trop ... Tu vois,
191 si il y a un prof à remplacer ou quelque chose comme ça euh ... elle est plutôt en retrait.

192 **Pouvez-vous lui parler de vos doutes, de vos ressentis et de vos besoins ?**

193 Euh ... Oui ! Euh oui ... mais parfois, j'ai l'impression que ... enfin bon que j'ai un peu
194 le syndrome de l'imposteur, on va dire ... je ne sais pas. On se dit ... C'est difficile de
195 se sentir tout à fait ... efficace quand c'est une première année comme ça. Est-ce que
196 j'ai vraiment fait ce qu'il fallait pour les élèves ? Est-ce qu'ils ont vraiment appris ?
197 Voilà, je serai presque plus ... Peut être l'année prochaine, justement, comme elle les
198 reprendra plus puisqu'elle aura un 4/5^{ème} et qu'elle les suit. Elle le prend en 4^{ème}. Voilà,
199 si elle me dit « c'est une cata, ils ont rien appris », c'est euh ... Parfois, oui. Et donc
200 parfois, elle me rassure. Maintenant, elle me rassure d'un côté aussi. Elle a ce côté pas
201 défaitiste parce que c'est péjoratif, mais en disant bah voilà j'ai ... ça fait 20 ans que
202 je bosse là-dedans ... si les élèves ... si un moment les élèves ne prennent pas, tu ne
203 peux pas faire plus. Ce qui est vrai aussi en soi, mais on nous a tellement dit à l'École
204 Normale, on n'arrête pas nous bassiner avec les acquis des élèves. Toi t'es là ..., tu dis
205 tous. Et puis après, c'est vrai ... Et tu apprends par, par quelqu'un ... que le gamin, de
206 toute façon, il dit à sa mère : « J'écouterai en classe si tu m'expliques tout après ». Mais
207 donc c'est vrai que temps en temps, je, je ... Mais du coup, oui, parfois, tu vois pas ...
208 C'est pas l'impression de se plaindre trop ... Mais enfin, comment ça se fait qu'ils
209 comprennent pas ? Maintenant, elle me rassure aussi beaucoup. Par exemple, en
210 disant : « une classe comme ça, j'ai jamais eu ». Je ne sais pas si c'est le confinement,
211 mais ils sont très peu autonomes, par exemple, et sont très peu matures. Et ça, c'est
212 vrai que c'est rassurant parce qu'elle dit : « J'ai pas de souvenir d'avoir une classe
213 comme ça avant ».

214 **Existe-t-il un accompagnement formel pour les enseignants débutants dans votre**
215 **école ?**

216 (rire) Ah, ça existe quelque part ? Non, non, ça on n'a pas. Après, c'est ... non, la
217 directrice de cette année est remplacée parce que elle a eu son troisième. Euh ... non,
218 non, il n'y a pas du tout, il n'y a rien. Bon le seul truc super chouette qu'on a eu cette
219 année euh c'était une formation avec une orthopédagogue. Elle est top. Elle est venue
220 euh 5-6 fois et donc en fait parfois elle venait une journée entière. Et donc elle pouvait
221 venir dans ta classe et après il y a avait un retour, un feedback avec elle, plus le midi,
222 on parlait toutes en groupe, euh en groupes scolaires ... Enfin tous les titulaires réels
223 sur un sujet qu'on voulait aborder et puis lui renvoyer après des documents. Donc ça,
224 ça a été super chouette parce que ça a pas mal secoué le cocotier dans l'école ... En
225 fait ce qui est assez chouette, ce que l'orthopédagogue a amené, c'est des tas de petites
226 choses que nous, on a eu à l'École Normale qu'on a envie d'installer dans une école
227 avec un fonctionnement, c'est par ... que ... oui, archaïque quand même. Et donc, il y
228 a un petit souffle de ... on sent 2-3 pistes, des envies, des perspectives semi-flexibles
229 et tout ça, ça, c'est gai.

230 **Votre direction est-elle impliquée dans votre accompagnement ?**

231 Non, bah comme disait même la directrice habituelle, c'est une base 7. Bah tu vois
232 l'ennéagramme. Non enfin bon. Elle, c'est bon, tout va, tout va se passer, ça va bien
233 aller. Maintenant, après, je sais aussi que euh ... je pense qu'ils sont confiants, enfin tu
234 vois ils me font confiance, alors justement est-ce que le fait que ... qu'ils me
235 connaissent en tant que maman, ils savent que machin ... ça joue ou pas. Mais euh ...
236 ils ont jamais mis le ... enfin elle n'est jamais venue me voir. Elle ne l'a jamais fait.
237 Alors que je sais, par exemple, que la remplaçante justement mais qui sortait de l'École
238 Normale, qui se trouve en deuxième, devait presque montrer ses prépas, ces machins,
239 devait apporter ... Mais il y a eu 2-3 réclamations des parents. Donc est ce que ça joue
240 ? Mais c'est vrai que ... est ce que si moi ... tu vois que le fait que ... si elle avait eu
241 mon âge, par exemple, même en commençant, est ce que les parents auraient aussi
242 réagi ? Tu vois, à voir aussi, ça joue.

243 **De quoi avez-vous besoin en tant qu'enseignant débutant pour être correctement**
244 **accompagné ?**

245 En fait, ce qui est délicat, c'est quand c'est quelqu'un au sein de l'école. J'ai l'impression
246 que du coup ... J'aurais personnellement eu beaucoup plus peur de mal faire, encore
247 plus tu vois ... me dire « oh mon dieu, mon dieu, mon dieu », de me sentir surveillée,
248 enfin tu vois ... se sentir surveillée et épiée plutôt qu'accompagnée. Maintenant, sauf
249 si c'est une personne, tu vois qui est vraiment adaptée pour ça. Avec le risque d'avoir
250 aussi, tu vois avec le risque d'attraper de mauvaises habitudes si c'est quelqu'un qui
251 accompagne et qui en fait est ce qu'on appelle un dinosaure aussi de 20 ans
252 d'expérience, qui va te dire « dans cette classe, les élèves, tu fais ça et c'est bon. Tu
253 leur dis le truc qui leur donne trois exercices et puis tu fais une évaluation. Et ça c'est
254 un peu le risque. Disons que je ne sais pas s'il aurait été plus ... judicieux pour moi ...
255 euh quelque chose ou encore avec l'École Normale, tu vois ? Un truc où on aurait pu,
256 tu vois, observer un moment. On prend ta classe là ... quelque chose qui est de temps
257 en temps ou une fois par mois, on peut aller voir pour exposer des doutes, des craintes
258 et discuter justement entre enseignants débutants pour donner des trucs et astuces.
259 Parce que oui, ce qui était le plus difficile, c'est tout ce qui est, je trouve, l'organisation
260 d'une journée, la gestion horaire, une journée, une période, d'une semaine ... Combien

261 de temps pour les apprentissages, jusqu'où tu vas pour terminer ? Est-ce que tu attends
262 que tous les élèves ont fini les exercices ? Et du coup, ta matière prend du retard, enfin
263 toutes des choses comme ça ... que je trouve des fois qu'on n'oserait pas demander, je
264 pense à une direction ou à certains collègues. Bon une fois, oui, de temps en temps,
265 mais pas de façon récurrente pour ne pas passer, de peur de passer pour une
266 incompétente. Mais par contre, d'avoir quelque chose, c'est ça je dirais des références
267 ... mensuelles ou quoi que ce soit ... en dehors ou en suivi via l'école, tu vois ? Ou
268 même, enfin tous les cas de doutes, tous des professeurs débutants sont et ... où tu
269 peux exprimer tes doutes, tes craintes et tes questions.

270 **Comme à l'École Normale lors des retours de stage ?**

271 Oui, c'est ça, l'analyse réflexive, finalement, qui nous barbaillait un petit peu, mais c'est
272 pas la même, parce que voilà, là on était étudiant. Mais c'est vrai que c'est dans ces cas
273 là aussi, on l'entendait. Moi, j'adore entendre enfin ... et je trouve que chacun est
274 tellement riche de plein de pratiques qu'on ne connaît pas. Et même au sein d'une école,
275 là, ils vont faire un système : Professor.

276 **Avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la part de**
277 **votre collègue ?**

278 (Silence) Mmm ... Je pense que ... Je crois que, qu'elle est toujours là si j'avais une
279 question ... mais euh elle m'a bien montré qu'elle me faisait tout à fait confiance. Et
280 là, autant j'entends du coup, moi, j'ai parfois je me dis ce que je fais assez de mon côté,
281 ça n'a jamais été établi clairement. J'ai parfois besoin plus de ... Et ça, c'est difficile à
282 demander. Qu'est-ce que tu attends vraiment de moi ? Parce que ... Donc, oui et non,
283 on va dire que c'était ... il y avait, il y avait une écoute si il fallait, mais c'est pas ce
284 que j'appellerai un accompagnement.

285 **Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce**
286 **que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

287 (Silence) Euh ça, uniquement au sein de l'école à ce moment-là ?

288 **Non, pas forcément.**

289 Je ... Je ... En ayant vu justement, par exemple mais donc la jeune enseignante qui est
290 arrivée en deuxième pour un remplacement et qui sortait de l'École Normale. Elle est
291 sortie en juin et c'est vrai qu'elle avait besoin d'une référence de quelque part et donc
292 moi, je connaissais ... si tu veux on avait des filleuls de l'école et elle était une de mes
293 filleules de l'École Normale. Il y avait une de ses filleules qui était une de mes copines
294 et on a parlé assez facilement, assez rapidement. Tu sentais qu'elle avait besoin, oui,
295 d'avoir quelqu'un avec qui pouvoir échanger un petit peu, surtout quand tu n'as qu'une
296 classe par année et que tu n'as pas de binôme complémentaire. Mais par contre, alors
297 il y a le COVID aussi, mais il y avait, tu vois, il y a rien qui inclus, qui fait ... dans le
298 groupe, qui fait appartenir. Et tu vois, c'est ce que j'ai par exemple assez mal vécu
299 dans l'autre implantation que je connaissais beaucoup moins bien, qui est un groupe
300 qui fonctionnait, tu vois depuis, depuis des années, j'ai ... Trouver sa place dans le ...
301 rien que dans le groupe de collègues par rapport à la classe est difficile. Si il n'y a pas
302 des choses qui sont organisées ... On avait eu un ... il y avait eu un jeu que la direction
303 avait offert pour la Saint Nicolas, un Koézio qui aide déjà. Tu vois, une sortie un peu

304 ... Un peu en dehors pour rencontrer les collègues. Il y a ce côté-là et maintenant, pour
305 l'enseignement, pour moi, c'est beaucoup plus ... Jusqu'où peut échanger maintenant ?
306 D'expérience entre d'autres, d'autres nouveaux profs aussi. Avec, par exemple avec un
307 MFP, tu vois, de bases, de référence et qui serait là ... Et qui voilà qui, avec qui on
308 peut déposer tout, qui l'accueille avec bienveillance et c'est juste une aide. Ce n'est pas
309 parce que ce n'est pas qu'on n'aime pas ce qu'on fait, mais on ne veut pas en être
310 dégoûté, donc on a des choses qui sont difficiles, je pense à dire. Et surtout, par
311 exemple, surtout à la direction quand tu es jeune, de dire ça quand tu ne connais pas
312 un peu ou quoi que ce soit ou d'avant, ou d'une part, que d'un côté affectif, ça part, ça
313 peut être très difficile. Et si tu peux te sentir très vite ... parce que je vois ... donc je
314 sentais finalement moi, à un moment très, très fort, agressée et envahie dans mon
315 travail.

316 **D'après vous, est ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
317 **professionnel et ou personnel ? Et comment ?**

318 Euhm ... (silence) c'est difficile ... Alors professionnellement ... (silence) C'est, c'est
319 difficile de savoir ce que j'ai gagné. Ou, tu vois, ou si j'avais pu ou dû me lancer toute
320 seule, je me serais fait finalement ... moi-même ... enfin tu vois, se débrouiller par
321 soi-même. (silence) Maintenant, je ne suis pas sûre qu'il y a une grosse influence. Il y
322 a eu peu ... Après, oui, j'ai appris des choses aussi, mais que j'aurais peut-être pu
323 apprendre en dehors. J'ai ... J'ai beaucoup de mal à répondre à ça. Et personnellement,
324 si ce n'est que je me laisse vraiment ... je me laisse vraiment envahir par le travail.
325 Donc je ... j'ai ... le week-end, je vais souvent faire des photocopies. J'avoue que
326 depuis deux semaines, je ne fais pas le week-end, j'attends le lundi matin et on verra
327 bien ... parce que j'ai l'impression que ... Plus en sachant que toutes les feuilles que je
328 fais, de toute façon, ne me serviront plus l'année prochaine. Parce que tu vois, c'est ça,
329 c'est vraiment. J'ai ... je crois que enfin, j'ai 3 gros classeurs juste pour une année,
330 quoi, déjà de fait et euh ... chaque ... pour chaque ... chacun des cours, je changeais
331 des trucs et c'est ça, c'est assez euh ... Est ce que du coup, est ce que c'est moi qui me
332 le fais ou pas ? Après, je trouve que c'est une expérience intéressante, clairement. Et
333 tu vois, même tu ne me demanderais, bon pas l'année prochaine, mais parce que voilà
334 ... Ce test de Néerlandais ... ça ... je crois que je pourrais le faire un jour du co-
335 titulariat aussi. Parce qu'il y a le côté de temps en temps, il y a le côté quand tu as des
336 élèves, tu vois, ça permet aussi bien, elle de reprendre ... quand elle arrive le mercredi
337 et puis le jeudi et vendredi, bah elle est toute fraîche. Et tout ça ... Tu n'as pas ce côté,
338 tu reviens, hop tu reprends sur des bonnes bases et Mais il y a quand même ... il y
339 a quand même pas mal de positif, mais je ne peux pas ... tu vois ? Je ne peux pas ...
340 Oui, il y a du négatif. Mais comme dans tout. Franchement, je pourrais très bien faire
341 du co-titulariat sauf avec quelqu'un qui n'a pas du tout ma vision pédagogique. Mais
342 les 4/5^{ème} c'est le pied ! (rire) Et je n'ai pas commencé ... Quand je faisais la
343 polyvalence, je faisais un 4/5^{ème} en deuxième primaire le mercredi, en deuxième
344 primaire pour voir les grandeurs une fois par semaine. Youpi ! Au niveau de la
345 réactivation, tu sors de là tu dis c'est bon ils ont compris puis la semaine d'après tu les
346 as et t'as l'impression que ce n'est pas la même classe quoi ... En plus, ils étaient plus
347 difficiles avec moi et quand je leur demandais s'ils étaient comme ça avec leur titulaire,
348 ils me répondaient « Bah non, vous n'êtes pas notre prof ».

349 **Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
350 **professionnels futurs ? Pourquoi ?**

351 Il y a juste que ce qui est très difficile, en fait c'est d'être ... c'est donc mais il y a un
352 gros problème de ... dans le programme de ... dans les matières. Où le risque du co-
353 titulariat ... Enfin je veux dire ... le partage des matières, la répartition est très difficile
354 à faire euh ... Une fois qu'elle est claire. Si on arrive à trouver une bonne répartition,
355 je pense que ça peut être très chouette et reposant comme ça devrait être. Mais
356 évidemment, ce n'est pas un système ... Si les écoles où les enseignants changent tous
357 les trois ou quatre ans euh ... Une fois que tu as de la bouteille, oui, aussi. Mais ça,
358 c'est clair ... Je peux ... peut-être que pour démarrer, je ne sais pas si le co-titulariat
359 ... sauf si voilà enfin sauf quand c'est avec quelqu'un de vraiment que tu as eu ou quoi
360 que ce soit ... Parfois le co-titulariat peut-être plus décevant, peut-être qu'autre chose
361 et se sentir écrasé quand tu démarres.

362 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les dix ans à venir ?**

363 (Silence) Bah tu sais que je ne vais te répondre oui d'office. C'est dingue hein. C'est
364 assez... Après, je reviens sur mon âge aussi. On pourrait me dire oui ... Je pourrais
365 changer d'école. Je pense pas que ... l'année prochaine, j'ai 50 ans, je ne vais pas
366 commencer à mettre des choses comme ça, donc ici cet examen de Néerlandais bah je
367 me dis que quelque part si je ne me pousse pas à le faire à tout prix, ce qu'il y a quand
368 même quelque chose qui me retient aussi ... Donc euh ... c'est ... , mais quelque part
369 ... c'est ... je le vivrais tellement comme un échec aussi. Tu vois ce que je veux dire ?
370 J'ai envie et il y a des tas de choses que j'adore. Mais il y a des tâches sur le côté et euh
371 ... mais quand je dis qu'il y a des défauts, j'ai travaillé 7 jours sur 7. C'était ça quoi ...
372 et je ne veux pas, je ne veux plus parce que c'est trop mais je sais pas comment faire,
373 moins non plus. Ça, je n'ai pas de piste. Tu vois ? Des fois, j'entends que ça, ça va être
374 mieux mais ok, dites-moi comment faire mieux ? Je veux bien faire moins. Mais il y a
375 un moment ... Et encore, j'ai aucune prépa de faite. Je n'ai pas ... et je n'ai pas les
376 compétences, les compétences de base. J'ai tout pris, tu vois les compétences de 3ème
377 que dans mes matières, je les ai listées, mais ce n'est pas associé à un truc. Mais bon à
378 côté de ça, je m'amuse à ... J'avais ramassé 1000 glands pour faire des paquets de 10.
379 Ça j'adore faire ça. Mais ... je ressens ... c'est ce côté ... temps et puis il y a un
380 moment, un moment, c'est vrai que d'avoir un retour positif sur ce qu'on fait et ça on
381 ne l'a pas. La reconnaissance c'est dur à avoir, je trouve. Mais une reconnaissance juste
382 oui, de la part d'une direction mais qui soit fait d'une manière juste, sans être intrusive
383 et ça, je pense que c'est très difficile et je peux comprendre que c'est difficile.

384 **Nous arrivons à la fin de notre entretien. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose**
385 **?**

386 Non.

387 **Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.**

Entretien n°4 : E4

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 Oui, E4, 24 ans. Je suis enseignante depuis trois ans, deux ans et demi, trois ans. Euh
3 en dernière année de master à l'UCL en Sciences de l'éducation. Les deux premières
4 années, j'ai travaillé à mi-temps en remédiation. J'avais le mi-temps d'une dame qui
5 prend sa pension l'année prochaine. Et cette année, je suis en mi-temps titulariat en P6
6 avec une dame qui prend sa retraite dans deux ans. Et je fais quelques heures de
7 polyvalence dans l'école, en plus.

8 Avez-vous toujours travaillé dans la même école ?

9 Non, j'ai travaillé deux ans à Krainem et cette année je suis à Wezembeek-Oppem
10 dans une petite école catholique.

11 Pour quelle(s) raison(s) êtes-vous engagée dans un co-titulariat ?

12 Parce que je remp..., en fait la directrice de l'école est tombée enceinte et elle a été
13 écartée, pour des raisons médicales, donc euh la prof de P6 s'est proposée pour faire
14 ton intérim. Donc euh, étant donné que j'étais déjà dans la base de données de l'école,
15 ils m'ont demandé si je voulais bien reprendre en titulariat la 6^{ème} et cette prof était en
16 4/5^{ème} avec ma co-titulaire à l'heure actuelle. Donc j'ai refusé le titulariat à temps plein
17 en précisant qu'avec mes études sur le côté, c'était impossible. Mais que je voulais
18 bien travailler à ¾ temps et donc d'un commun accord, on a décidé que je serai à mi-
19 temps titulaire avec l'autre prof comme ça je pourrai m'appuyer sur elle. Donc euh
20 c'est vraiment pour ça que j'ai un mi-temps et pas un temps complet, c'est pour qu'elle
21 puisse m'aider, parce que je leur ai précisé que c'était la première fois que j'avais un
22 titulariat, que c'était la première fois que j'avais les 6^{ème}. J'avais travaillé avec les 3-4
23 avant et donc c'est vraiment dans cette idée d'aide. Et elle travaillait déjà en 6^{ème} depuis
24 10 ans mais un jour semaine et donc euh maintenant on a séparé la semaine en deux.

**25 Pouvez-vous me donner l'âge/le nombre d'année d'ancienneté dans cet
26 établissement de votre collègue ?**

27 Elle a 60 ans. Elle a fêté ses 60 ans cette année et elle travaille depuis qu'elle a 21 ans.
28 Elle a commencé tout de suite. Donc euh elle a une carrière complète. Pas une carrière
29 complète dans cette école-là, elle a fait l'école européenne, enfin elle a fait plein
30 d'écoles et je pense que ... bah ça fait 10 ans qu'elle est dans cette école-là. C'est elle
31 qui gère tout ce qui est polyvalence mais elle a toujours travaillé un jour semaine en
32 6^{ème}.

33 Comment se passe la collaboration au sein de votre co-titulariat ?

34 C'est génial ! Euh c'est un peu ma grand-mère, je suis plus jeune que ses enfants donc
35 c'est vraiment ma grand-mère. Je suis arrivée étant très stressée donc je lui ai fait par
36 de toutes mes inquiétudes. Je lui ai dit « voilà, c'est la première fois que j'ai un
37 titulariat, je suis un peu stressée, c'est vrai qu'en période d'examens, je n'ai pas
38 beaucoup de temps, je suis très fatiguée ». Et donc je suis arrivée et la personne que je
39 remplace m'a donné toutes ses fardes donc j'ai toutes les fardes de la 6^{ème} à disposition
40 qui sont classées par rapport aux différentes périodes de l'année donc entre guillemet
41 elles sont numérotées et donc je n'ai plus qu'à sortir la feuille et aller l'imprimer. J'ai

42 reçu ... elles m'ont donné le planning de l'année en math, en français et en sciences.
43 Euh moi je ne donne que les maths et sciences donc j'ai un planning à suivre mois par
44 mois à respecter qui est déjà fait pour moi entre guillemets. Et dès que j'ai une
45 question, je sais que je peux aller lui parler en confiance, je sais que je peux lui dire
46 « je n'ai pas très bien réussi ça. Comment toi tu me conseilles de le faire ? » Et elle va
47 m'aider, elle va rechercher dans ses affaires, elle va m'envoyer des choses pour
48 m'améliorer, elle ne va pas hésiter à me donner un petit conseil ou si jamais un jour
49 elle ... enfin elle a déjà vu que j'avais fait une petite faute, elle est venue discrètement
50 me dire « change, change, vite ça ». Enfin c'est vraiment une relation de confiance,
51 c'est ... elle est là pour m'aider, pour m'apprendre et je sens que ça lui fait plaisir. En
52 fait je sens qu'elle a besoin de me léguer tout ce qu'elle a construit euh parce qu'elle
53 en parle souvent. Elle est à deux ans de la pension et c'est la fin, elle a envie de se
54 reposer un peu plus donc elle entre guillemets elle met beaucoup sur moi, je veux dire
55 tout ce qui est bulletin, tout ce qui est gestion, organisation, c'est beaucoup ... Euh je
56 gère énormément mais elle me le rend tellement sur le côté que je sais que je n'aurais
57 pas pu faire ce mi-temps si bien sans elle.

58 **Comment décrivez-vous l'intensité de votre collaboration ? Est-elle faible,**
59 **moyenne, intense ?**

60 Faible, non. Intense, je ne dirais pas non plus parce qu'on ne s'étouffe pas. On a
61 vraiment ... euh ... elle donne français, je donne math, on ne marche pas sur les plates-
62 bandes l'une et l'autre mais euh elle va me dire ... fin ... Elle n'hésitera pas à intervenir
63 pour me donner des conseils. Mais euh elle a sa partie et j'ai ma partie. Et jamais elle
64 n'a remis ce que je faisais en question ou jamais elle ne ... non ... Je dirais forte.

65 **Avez-vous la sensation d'être sur la même longueur d'onde au niveau de la**
66 **pédagogie, la discipline, la gestion de groupe, etc. ?**

67 Euh non ça non. Pour ça, elle et moi on est très différentes. Elle ne tolère absolument
68 pas le bruit donc euh quand mes élèves sont en cours avec elle, on entend les mouches
69 volées alors que quand ils sont avec moi, je suis plus sur le ton de l'humour, j'accepte
70 les petits chuchotements quand on travaille ensemble. À ce niveau-là, pas du tout. Et
71 eux me le font sentir aussi, ils m'ont déjà dit que c'est tout à fait, c'est deux moments
72 totalement différents pour eux aussi. On n'est pas du tout les mêmes avec l'autre
73 Madame qu'avec moi. Donc non, à ce niveau-là pas du tout mais ça ... ça roule, on le
74 sait et on sait qu'on ne fonctionne pas de la même manière mais les deux manières
75 fonctionnent donc euh voilà.

76 **À quelle fréquence collaborez-vous ? A quel(s) moment(s) ? Dans quel(s) lieu(x) ?**

77 Alors, il faut savoir qu'on a des horaires assez euh, je dirais même opposés donc on se
78 voit le ... je suis là le jeudi midi. On partage qu'un seul midi ensemble en fait sur toute
79 la semaine parce que le lundi je ne travaille pas, le mardi je dois partir directement
80 pour mes cours, le jeudi midi on est ensemble et elle, le vendredi après-midi, elle ne
81 travaille pas donc elle part. Donc on a que le jeudi midi ensemble. Et à cause du
82 COVID on est obligé de manger en classe avec nos élèves qui doivent faire des
83 roulements parce qu'on est en Flandre donc ils doivent porter le masque. Ils ne peuvent
84 pas manger à côté d'un autre enfant s'ils ont le masque retiré donc je passe mon temps
85 de midi à surveiller mes élèves en classe pour qu'ils puissent manger chacun à leur

86 tour. Donc on collabore entre deux couloirs ou par Whatsapp. On s'envoie beaucoup
87 de messages Whatsapp, par mail mais euh en face à face, soit elle surveille soit moi je
88 surveille donc on ne va pas discuter des élèves devant les élèves.

89 **Vous voyez-vous en dehors de l'école ?**

90 Non parce qu'elle est très stressée par le COVID donc on ne va pas chez elle, non, on
91 a toujours nos distances. Quand on se voit, c'est une table et je comprends tout à fait.
92 Donc euh. On n'a pas vraiment l'occasion de se voir mais on s'envoie des Whatsapp
93 tous les jours. Je veux dire que dès que je, dès qu'on a quelque chose qui ne va pas, on
94 envoie, on répond tout de suite. Et on fait énormément de réunion euh par contre le
95 matin, avant que l'école ne commence, donc de 8h à 8h30, pendant une demi-heure on
96 se voit et c'est à ce moment-là qu'on discute.

97 **Durant vos échanges, quels sont les thèmes (gestion de groupe, intégration dans**
98 **l'équipe, l'aspect administratif, etc.) que vous abordez ?**

99 Oui, oui, oui, on parle de tout. Quand je suis arrivée, euh au début c'était, je, je, je la
100 remplaçais aussi elle. Et donc après on a travaillé ensemble mais pendant deux
101 semaines elle s'était fait opérer donc j'avais dû aussi la remplacer et euh ça s'était
102 extrêmement bien passé donc euh on avait vraiment accroché et donc euh elle m'a tout
103 de suite dit « oh l'équipe t'adore, tu t'es vraiment bien intégrée ». Donc toujours à me
104 revaloriser. Ensuite j'ai eu un petit accrochage avec une prof en maternelle qui euh se
105 mêlait de choses qui n'étaient pas les siennes. Et je lui en ai gentiment touché un mot
106 en lui disant que je ne voulais pas en parler à la direction parce que c'est absolument
107 pas mon but de créer des problèmes dans ... mais je voulais quand même lui en parler
108 parce que ça m'avait un peu attristé. Et du coup elle m'a vraiment rassurée, elle m'a
109 dit que je devais absolument pas m'en faire, qu'elle faisait ça avec toutes les nouvelles,
110 que entre guillemets ce n'était pas personnel et qu'elle savait que je faisais du bon
111 travail donc que je ne devais pas m'en faire. Ça m'a beaucoup aidé. Euh la gestion de
112 classe ? Oui, je lui pose, je lui pose souvent des questions en lui demandant de temps
113 en temps quand je vois qu'un jour, ça n'a pas du tout été avec la classe. Tu les sens
114 comment? Et alors elle a le même feeling que moi et du coup, ça me rassure. « Alors
115 oui, effectivement, cette semaine, après les vacances, c'est vrai que ça a été très dur de
116 les revoir. C'est normal, ne t'en fais pas ». Et donc, on met une petite stratégie en place
117 toutes les deux, qu'on applique toutes les deux à la fois suivante pour bien recadrer les
118 enfants. Niveau sorties, on organise tout à 2, généralement on va en sortie ensemble.
119 Moi je gère les bricolages et les fêtes. Tout ce qui est externe elle me délègue.

120 **Parlez-vous aussi de vos besoins à votre collègue ?**

121 Oui, quand, comme on était en blocus de décembre euh, j'ai eu plein de deadline pour
122 les travaux et il y a un moment où c'était trop, c'était vraiment trop. Et donc je lui ai
123 dit ça ne va pas, fin je... Le rythme, pour l'instant, est trop soutenu pour moi. Je ne vais
124 pas tenir. Et du coup, elle a pris mes corrections pendant une semaine. Elle a pris mon
125 tas de corrections et elle me les a fait pour que je puisse vivre. Et ensuite, je suis tombée
126 malade. En fait, j'ai eu la mono pendant trois mois et donc j'étais un peu au bout du
127 rouleau. J'étais littéralement sur les genoux et elle m'a beaucoup aidée. Elle m'a
128 beaucoup écouté. Elle me proposait tout le temps de prendre mes corrections. J'étais
129 là, non ? « Tu l'as déjà fait pendant une semaine ». C'est elle qui a corrigé mes examens

130 en math. Donc moi, je fais passer les examens aux élèves. C'est elle qui les a corrigés
131 avec un autre collègue parce que j'étais sur les genoux. Je n'aurais pas pu. Sincèrement,
132 je dormais plus de ... entre 15 et 18 heures par jour. Je dormais tout le temps, des
133 siestes en tout temps et à ce niveau-là, elle a été incroyable. Elle m'a dit : « Ne t'en fais
134 pas, c'est la santé avant tout. Tu es malade, tu restes sur le côté, tu donnes ce que tu
135 peux donner et je m'occupe du reste » et elle a tout gérer. Elle ne m'a entre guillemets
136 jamais fait ressentir qu'elle avait eu plus de boulot. Oui, elle a été fatiguée après et elle
137 m'a dit oui, je suis épuisée. Il faut, j'ai besoin, j'ai besoin de temps et ... Oui, je lui serai
138 toujours reconnaissante pour ça.

139 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans ton école**
140 **?**

141 Oui. Le 1er juin ... euh lorsque j'ai fait mon entretien et que j'ai reçu la réponse positive
142 de mon entretien d'embauche, j'ai reçu une feuille où le titre était « Fiche de route pour
143 les nouveaux profs ». Et ça, ça tenait en huit pages et donc ça disait en tant que nouveau
144 prof, j'ai le devoir de m'intégrer dans l'équipe. J'ai le devoir de remplir mon journal de
145 classe j'ai le devoir de participer aux réunions et je dois rendre tel, tel et tel et tel
146 document. Et donc, il y a la fin il était écrit : « Si tu as besoin d'aide, n'hésite pas. Nous
147 sommes là pour t'aider. ».

148 **Êtes-vous allée demander de l'aide à votre direction ?**

149 Oui et non, en soi, je suis très proche de la directrice fin je ... je parlais à ma directrice
150 comme je parle à ma collègue. Donc quand j'ai été malade, elle a et ça a été la première
151 à dire tu restes chez toi. Tu te reposes. Étant donné que c'est elle qui avait la P6, en
152 général elle vient souvent discuter avec moi. Et quand j'ai besoin d'aide, par exemple
153 pour les évaluations, il y avait sur une matière sur laquelle je bloquais. J'ai demandé si
154 elle pouvait pas m'aider. Enfin, si elle n'avait pas des feuilles prévues pour que ça aille
155 vite, et hop elle a pris son truc, elle me l'a donné. Elle n'hésite pas à ... enfin elle me
156 dit souvent que « si tu as besoin d'aide, n'hésite pas. C'est vrai que j'y vais pas, je n'y
157 vais pas souvent parce que ... C'est que c'est notre problème, enfin ... C'est ma première
158 année en tant que titulaire et j'ai envie d'essayer de me débrouiller par moi-même, mais
159 des fois, galérer, ça fait partie du travail, ça fait partie du jeu et je veux dire, il faut pas
160 non plus que j'ai demandé à tout le monde : « Tu peux me donner ça, tu peux me
161 donner » c'est à moi de me débrouiller aussi. Et je veux dire j'essaie de faire des
162 dispositions, mais je prends aussi plaisir à rechercher des choses par moi-même, à
163 mettre de nouvelles choses en place. Et c'est ce qui fait aussi la richesse d'un tituliariat.
164 Et si t'es pas entre guillemets, si t'es pas fatigué à la fin de la journée, peut-être tu
165 aurais pu donner plus.

166 **Existe-t-il d'autres mesures d'accompagnement qui seraient offertes ? Est ce qu'il**
167 **y a un ou plusieurs membres d'équipes qui sont chargées d'accompagner les**
168 **jeunes ?**

169 Non, non, non.

170 **Que pensez-vous de de l'implication de la direction dans l'accompagnement ?**

171 Euh en réalité, euh pour avoir eu un entretien d'embauche avec l'ancienne directrice et
172 qui passe quand même, elle est très à l'écoute. C'est une direction, en fait. Cette

173 directrice, elle est là depuis 10 ans et elle a réussi à installer un climat dans cette école.
174 Incroyable. Sincèrement, je pense que je ne retrouverai jamais une école avec ...,
175 ayant, ce climat de bienveillance. Et bienveillance est vraiment le mot, le mot qui peut
176 décrire l'ensemble l'atmosphère entre collègues. Il y a toujours une exception, mais ça
177 on va pas se mentir, mais ... non, elle essaye de nous accompagner au mieux et pour
178 nous aider, elle a engagé sur l'année une orthopédagogue, qui nous suit. Elle vient nous
179 observer en classe et qui nous fait des retours qui nous donnent plein d'outils, qui
180 n'hésitent pas à faire le lien entre les différentes classes et j'ai été surprise, mais dans
181 cette école, la direction est déjà venue deux fois dans ma classe, m'observé et m'a juste
182 fait un feedback positif. Toutes les choses positives qu'elles ont vu en classe et donc
183 deux fois, deux fois sur l'année. Ouais c'est ça, une fois la vraie directrice et une fois
184 sa directrice par intérim. Donc elles sont venues en classe juste pendant une heure,
185 elles te disent « voilà tu me dis quand tu veux que je vienne, tu donnes un jour, une
186 heure » et elles viennent en classe et elles participent à la leçon avec les élèves. Et
187 après elles te font un compte rendu, elles te convoquent dans leur bureau et elles te
188 disent « voilà je vois que tu étais à l'aise, ta leçon est bien menée, ... » Et voilà, c'est
189 juste comme ça. Elles se rendent compte de comment tu travailles en classe et au moins
190 elles, elles savent comment tu fonctionnes et peuvent du coup réagir beaucoup mieux
191 quand les parents viennent et ont des requêtes. Elle dit « bah non, moi je connais bien
192 mon enseignante. J'ai déjà été dans sa classe. Je sais ce qu'elle fait, je sais ce qu'elle
193 vaut ». Et voilà, donc. Et les profs en fait demandent vraiment à la direction « Oh tu
194 viens dans ma classe pour cette leçon. J'ai préparé un truc trop chouette ». La directrice
195 vient dans sa classe et nous encourage à aller voir dans les classes des autres profs
196 quand on a des heures de fourche. Je l'avoue, je ne l'ai pas encore fait.

197 **Auriez-vous eu besoin d'avoir plus pour vous sentir correctement accompagné ?**
198 **Si oui, de quoi ?**

199 J'ai pas ressenti le besoin le plus. Sincèrement dès que j'ai un souci que je n'arrive pas
200 à résoudre moi-même, je vais demander. Mais personnellement, je n'avais pas besoin
201 de plus. Je pense que si ça avait été ma toute première année, oui, oui, mais je ne dis
202 pas que deux ans c'est une grande expérience. Je veux dire qu'on est plus mal à l'aise
203 de se retrouver dans la salle des profs, ne sachant pas quoi dire, je veux dire, oui voilà.

204 **Quand vous demandez de l'aide, des conseils allez-vous toujours vers les mêmes**
205 **personnes comme votre co-titulaire ?**

206 Non, que la titulaire. Les autres sont tellement surchargés que, par exemple, C. est
207 venue me demander ce matin mon avis sur certaines évaluations. Comment elle gérât
208 ses évaluations et tout ça. Donc on n'hésite pas échanger de tout et n'importe quoi.
209 Mais si j'ai besoin d'aide je vais directement chez ma collègue. Et c'est vrai que si elle
210 n'avait pas été là, ça aurait été beaucoup plus dur pour moi. Vraiment, je me rends que
211 je me repose quand même beaucoup sur elle. Je ... tous les jours je la croise au détour
212 d'un couloir et je lui pose une question.

213 **Ainsi, avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la**
214 **part de ta collègue ?**

215 Oui, parce qu'on est juste à deux, donc c'est parfait. Et donc, elle n'a pas le choix (rire).
216 J'ai envie de dire.

217 **Selon vous, l'accompagnement mis en place dans votre établissement actuel est-il**
218 **suffisant ? Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement,**
219 **qu'est-ce que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

220 Je pense que déjà, c'est très difficile de s'intégrer dans une équipe déjà bien soudée.
221 Donc, je pense que ce qui serait intéressant, c'est de, par exemple, une journée dans
222 l'école. Mais tu travailles pas, tu fais le tour des classes, tu te mets en classe, t' observes,
223 le temps ... prévoir peut être un plus long temps de midi pour juste discuter ou prévoir,
224 par exemple en début d'année, préparer un team building, oui en fait juste une activité
225 en dehors de l'école où t'es juste obligé d'apprendre à connaître des collègues parce
226 que par exemple tes collègues de maternelle, bah je leur parle très peu et je trouve ça
227 hyper dommage parce qu'on ne peut plus manger ensemble. On est obligé de manger
228 dans sa classe seul. Et donc j'ai des collègues en maternelle, je connais leur nom, je
229 connais vite fait leur vie, mais je veux dire, je n'ai pas l'occasion de les connaître. Je
230 trouve ça vraiment triste et je trouve que c'est des choses à faire en début d'année, une
231 activité tous ensemble.

232 **Trouvez-vous que la relation de collaboration que vous avez a évolué au fil de**
233 **l'année ? Comment ? Avez-vous la sensation que c'est équilibré ou déséquilibré ?**

234 C'est encore déséquilibré dans le sens où elle a son expérience, qu'on ne peut pas lui
235 retirer et que je veux dire j'ai mon expérience très limitée, mais il y a une énorme
236 différence avec le début. Au début, je suis arrivée, je la vouvoyais. J'aurais jamais osé
237 dire oui, mais. Je disais oui, oui, je buvais ses paroles. Au début, je buvais ses paroles.
238 Maintenant, je prends un peu de recul. Je vois ce qui a fonctionné. Je vois ce qui n'a
239 pas fonctionné. Quand j'ai mon avis à donner, je n'hésite plus à le donner. Donc on
240 discute d'un élève, elle a son point de vue et je peux avoir un point de vue totalement
241 différent et je vais en débattre avec elle. Et donc oui, je trouve que ça a changé. Ça a
242 évolué, c'est. Ça a vraiment débuté en je t'apprends encore et maintenant, c'est euh on
243 est pas vraiment sur un pied d'égalité parce que je, je n'en sais pas autant qu'elle, je
244 n'ai pas autant d'expérience qu'elle. Mais ça se rapproche, il y a ... le fossé est
245 beaucoup moins grand. En fait, c'est vraiment une collaboration maintenant. Au début,
246 c'était plus : On va t'aider à rentrer dans le bain, on va te donner plein de conseils. On
247 voit comment tu t'en sors. C'était un peu... C'était de la collaboration, mais c'était pas
248 du donnant donnant. Ici, c'est beaucoup plus, c'est plus donnant donnant.

249 **D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
250 **personnel et/ou professionnel ? Et comment ?**

251 Personnel, euh oui. Dans le sens où tu dois apprendre à faire entre guillemet des
252 concessions, tu dois apprendre à t'organiser différemment. Tu ne peux pas faire ce que
253 tu veux quand tu veux. Donc, et c'est apprendre à travailler avec quelqu'un. C'est en
254 fait au début, c'était quitte ou double. Ça passe ou ça passe pas. J'ai de la chance que
255 ça passe, mais je sens que mon côté professionnel a aussi changé parce que je travaille
256 pas de la même manière avec elle que si je travaillais toute seule. Donc je ... je mets
257 des choses en place que je n'aurais pas mis en place si j'avais été toute seule. Elle a
258 impacté mon côté professionnel, mais personnel aussi, parce que je me rends compte
259 que ça impacte ma vie de tous les jours. Ici, on a bon malheureusement, on a un petit
260 soucis avec justement ma co-titulaire. Certains parents ont appelé la direction pour se

261 plaindre de propos qui auraient été dit envers les P6, enfin notre classe. Et donc là, j'ai
 262 dû faire un conseil de classe, la direction m'a demandé de faire un conseil de classe
 263 l'après-midi où elle n'était pas là. La directrice m'a juste dit « fais un conseil de classe ».
 264 D'accord, je pensais qu'il y avait un petit souci sur les groupes WhatsApp des enfants.
 265 J'étais là d'accord ce qu'ils veulent avant midi peuvent remonter on fait un classe et on
 266 discute de ce qu'ils veulent et je trouvais que rien ne ressortait. Et donc, la directrice
 267 me dit « ah alors ce conseil de classe ? ». Je lui dis que ça va, qu'on a réglé deux trois
 268 petits soucis. Et j'avais vu ma co-titulaire et je lui ai dit « oui, la directrice veut que je
 269 fasse un conseil de classe donc voilà je fais un conseil de classe ». Et elle m'a dit « Ah
 270 tu me diras ce qui en ressort ? » J'ai dit « bah oui pas de souci ». Donc le soir, je rentre
 271 et je lui fais un WhatsApp où je lui explique tout ce qui s'est dit pendant le conseil de
 272 classe, les petits soucis qu'on avait réglés, je dis, mais rien de grand, je dis « Je ne vois
 273 pas pourquoi elle voulait que je fasse absolument un conseil de classe ». Totalement
 274 naïve. Et en fait, c'est vrai que pendant l'année, les élèves disent souvent « Ah Madame
 275 a dit telle chose, Madame a dit telle chose, Madame a dit telles choses ». Mais étant
 276 donné qu'elle a un peu cette posture pas supérieure, mais je veux dire c'est oui, enfin
 277 moi je ... entre guillemets, je ne vois pas le mal dans ce qu'elle fait, mais j'entends bien
 278 qu'elle n'ait pas le tact avec les enfants. Elle est plus âgée, elle supporte moins bien le
 279 bruit. Elle va plus vite faire une réflexion et elle a un tempérament qui fait qu'elle
 280 n'hésite pas à dire les choses assez sèchement. Et les enfants ont déjà été surpris à
 281 deux-trois reprises et m'en ont fait part, et c'est déjà arrivé qu'une fois elle retire son
 282 masque et qu'elle parle auprès d'eux sans son masque. Mais eux ont leur masque aussi.
 283 Donc, dès le lendemain, cette grande révolte : « Madame a retiré son masque. Elle est
 284 venue près de vous alors que nous on le doit le mettre, ça ne va pas ». Et donc, il y en
 285 a un qui dit « je vais appeler la police ». Je dis « Enfin appeler la police ». Les grands
 286 mots ici, je dis mais non, je vais aller lui en parler calmement. Et donc, ils ont dit
 287 d'accord, vous pouvez lui en parler. Donc, j'ai été lui en parler, très ennuyée. J'étais
 288 vraiment dans mes petits souliers. J'étais « en fait euh, les élèves se sont plaints parce
 289 que tu n'avais pas ton masque ». Mais c'est hyper délicat à gérer. J'étais mal. J'étais
 290 très mal. Elle l'a extrêmement bien pris. Elle a dit « Ah oui, oui, c'est vrai. Je l'ai retiré
 291 et je me suis rendue compte après ». Mais en fait, elle venait de se faire vacciner et
 292 donc elle ne l'avait pas dit. Mais elle savait qu'elle n'était pas contagieuse et du coup,
 293 elle l'a retiré. Et voilà. Et depuis, elle y fait vraiment attention. Et donc là, ma directrice
 294 dit « Ah bon, rien n'est ressorti pendant ce conseil de classe ? ». Mais en fait, entre
 295 guillemets, ils se plaignent tellement souvent. Par-ci, par-là, ils sont vite révoltés. Trois
 296 syndicalistes en classe moi, c'est « oui mais, oui, mais oui, mais oui ». Donc j'avais
 297 pas capté qu'il y avait eu un problème avec ma co-titulaire. Et donc la directrice me dit
 298 donc ... donc je n'hésite pas et je lui demande : « Il y a un truc en particulier que je
 299 devrais savoir ? » Parce qu'elle insiste vraiment. Donc elle dit « oui, mais c'est délicat,
 300 c'est à propos de ta co-titulaire ». Et du coup, je suis là : « C'est parce qu'elle, elle a des
 301 propos assez dérangeants envers la classe ? » Et puis elle me dit « oui ». Elle a eu
 302 apparemment des propos très déplacés et les parents se sont fâchés. Et donc, ici, ce qui
 303 va se passer, c'est que vendredi midi, j'ai rendez-vous avec la directrice. Donc ce
 304 vendredi, sans que ma co-titulaire soit au courant. Et je suis, je ne sais plus où mettre
 305 parce que je l'adore. Sincèrement, je l'adore. Je n'aurais jamais pu faire cette année sans
 306 elle et j'ai l'impression de vraiment de la trahir. C'est délicat.

307 **Est-ce que l'expérience de cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
308 **professionnels futurs ? Comment et pourquoi ?**

309 J'ai adoré cette année avec elle, mais j'ai envie d'avoir ma classe et elle m'a donné assez
310 confiance en moi que pour l'avoir. Elle m'a aidée à me développer au fur et à mesure,
311 on rajoutait des étapes et au final, j'ai l'impression d'être la titulaire de la classe et
312 qu'elle donne des cours de français à côté. Et elle me l'a fait ressentir. Au début, elle
313 tenait vraiment les rênes et elle a relâché petit à petit pour me laisser la place. Et du
314 coup, j'ai vraiment l'impression qu'en cette fin d'année, c'est moi la titulaire et elle qui
315 vient qui vient se rajouter. Donc je le remercie pour ça de m'avoir laissé l'occasion
316 d'une année de le faire. Et donc, oui, ça va d'office impacter parce qu'elle m'a ... elle
317 m'a montré que j'étais capable de faire, m'a donné les outils pour. Et je sais que ça
318 fonctionne. Donc, je pense que lorsque j'aurai ma classe, je reprendrai la même
319 manière de faire. Après il faut toujours s'adapter, chaque classe est différente. Tout
320 n'est pas transposable non plus, mais oui, je suis sûre qu'elle va avoir un impact sur
321 toute ma carrière. Et je ... je pense que je serai plus attentive à ses besoins. Et je, je
322 pense que j'essayerai de l'aider comme elle m'a aidée parce que j'ai vu à quel point ça
323 m'avait aidé. Je pense qu'on s'en rend pas compte à quel point ... à quel point aider les
324 plus jeunes ou les nouveaux, c'est important pour le nouveau parce qu'on oublie vite
325 qu'on a été nouveau. En entre guillemets j'ai été nouvelle pendant 3 ans. Et donc, je
326 me rends compte à quel point c'est important et à quel point mon année n'aurait pas du
327 tout été la même si elle n'avait pas été là. Et j'ai vu la différence. Avant, j'avais
328 absolument aucun contact avec ma collègue directe parce qu'elle était en maladie et
329 que maintenant, j'en ai eu avec elle parce qu'elle est là tout le temps avec moi. Et mes
330 deux expériences sont fondamentalement différentes. D'un côté, j'étais entre
331 guillemets toute seule face à tout un groupe déjà bien soudé et là, elle m'a vraiment
332 pris. Elle m'a présentée, elle m'a expliqué deux ou trois petites anecdotes sur tout le
333 monde pour contribuer à détendre l'atmosphère. Donc, oui, je me rends compte à quel
334 point c'est important pour avoir vécu le non-accompagnement et l'accompagnement à
335 100%.

336 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement pour les dix ans à venir ?**
337 **Pouvez-vous expliquer votre réponse ?**

338 De base, l'année prochaine, je voulais faire un break pour euh juste pour souffler, parce
339 que cumuler études et travail, c'est épuisant. Donc physiquement et
340 psychologiquement, j'en ai besoin. Maintenant après, quand je rentre la première chose
341 que je veux, c'est ma classe. Je veux avoir une classe. Je vais avoir un tituliariat pour
342 une période indéterminée sincèrement, je ... pour avoir testé la formation d'adultes,
343 moi c'est les enfants que j'aime. Je pense, entre guillemets pour avoir déjà ouvert les
344 portes de la réorientation, ce n'est pas pour moi. Donc oui, je crois rester parce que je
345 n'ai eu que des bonnes expériences. Je veux dire je n'ai aucune raison de faire autre
346 chose et j'aimerais bien continuer dans cette école-là. Malheureusement mon master
347 n'est pas reconnu en Flandre donc ... Je sais que si je ne trouve aucune école dans
348 laquelle j'arrive à m'épanouir, je pourrais faire une croix sur mon salaire pour retourner
349 là parce que sincèrement, je n'ai jamais entendu des ... des enseignants aussi épanouis
350 dans une école. En fait, c'est impressionnant à venir voir. Ils sont francs. S'il y a un
351 truc qui ne va pas, alors au premier abord, la première semaine, j'étais un peu choquée.
352 Je me disais : « c'est quoi ces gens qui se rentrent dedans ? » En fait, non, ils sont juste

353 honnêtes. C'est si t'as mal fait un truc, on va te le dire, on va te dire noir sur blanc, on
354 va pas passer par quatre chemins. Et donc, au premier abord, quand tu connais pas,
355 t'es là : « Dieu, qu'est-ce que je fais ici? » Et en fait, non, c'est juste y a pas, il n'y a pas
356 de clans, il n'y a pas de doute, on va pas parler sur le dos d'un tel. Parce que ça va vite,
357 hein. Tu peux, tu peux vite briser la carrière de quelqu'un. Tu peux vite mettre
358 quelqu'un en Burn out, rendre quelqu'un dépressif, sans t'en rendre compte parce que
359 tu tombes dans une atmosphère pas bienveillante envers tes collègues. Alors que là, si
360 tu fais un truc de mal, on va te le dire noir sur blanc. Enfin bon, maintenant, je suis
361 nouvelle, j'ai un peu l'impression d'être aussi naïve et d'avoir des cœurs dans les yeux.
362 Je pense que je ne vois pas encore tout.

363 **Nous avons pratiquement terminé notre entretien. Souhaiteriez-vous ajouter**
364 **quelque chose ?**

365 Non.

366 **Merci pour votre participation.**

Entretien n°5 : E5

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 Alors moi, c'est E5. J'ai 25 ans. J'ai été diplômé en juin ... 2018 de la Haute École
3 Léonard de Vinci à Louvain la Neuve. J'ai directement entamé un master en sciences
4 de l'éducation en cours du jour à finalité spécialisée en technologies de l'éducation à
5 l'Université de Mons. Euh ... l'année passerelle, c'est réussi, je n'ai pas eu d'autres
6 examens, donc tous ... c'est réussi lors de l'année passerelle. Le Master 1 également
7 et le Master 2 également. En master 1, j'ai fait un stage de tutorat pour des ... pour un
8 cours de deuxième bachelier donc de bac 2. J'ai corrigé des travaux de bac 2 en ... le
9 nom du cours c'est : « Portfolio identité professionnelle », donc ils devaient se
10 présenter, lire des articles en lien avec leur profession. Et en master 2, cette année, j'ai
11 fait un stage de nouveau de tutorat, mais là, pour un mook ouvert à l'international qui
12 était : « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros ». Et il fallait de nouveau
13 répondre aux questions sur le forum, aider s'il y avait des difficultés, évaluer les
14 apprenants. Et à la fin donner un diplôme, oui c'était ça. Et c'est la première année où
15 j'ai ... où je travaille, où je commence à travailler. Et là, j'ai commencé à travailler à
16 mi-temps si je n'avais pas le temps à temps plein, ayant le mémoire, le stage, etc. Je ne
17 me sentais pas capable.

18 Travaillez-vous dans une seule école ?

19 Alors oui, je travaille dans une seule école à mi-temps, en sixième primaire, ici au
20 collège. J'ai commencé dès septembre, mais ici, je suis occupé de prendre juste mon
21 ... mon CV à côté de moi pour être sûr de ne pas avoir loupé des infos. Parce que ...
22 Voilà ce que j'ai ... j'ai quand même fait des petits remplacements à gauche, à droite,
23 avant d'être diplômé déjà donc ça c'était quand même un régale. Dans une école de
24 stage, il m'avait appelé, c'était en titre de pénurie, donc voilà ... donc j'ai fait un
25 remplacement d'une semaine en octobre, en deuxième primaire en octobre 2017, donc
26 quand euh quand j'étais en bac 3 et j'ai fait un remplacement d'une semaine en cycle
27 10-12 en février 2017.

28 Pour quelles autres raisons êtes-vous en co-titulariat ?

29 Voilà, je suis sur un remplacement depuis le ... depuis le début de l'année, donc euh
30 ... le directeur a fait des plic-ploc en fait. Il y avait deux ou trois places. Et donc, j'ai
31 fait un remplacement d'un an ... d'un prof ... d'un prof pendant l'année complète. Mais
32 moi, ce n'est pas forcément un titulaire, hein. Je voulais ... au début, je voulais juste
33 travailler à mi-temps, même si c'était du ... du FLA ou même si c'était de la
34 polyvalence, c'est bon aussi pour moi. Je voulais juste travailler à mi-temps et donc j'ai
35 eu l'occasion d'avoir un co-titulariat en sixième primaire, donc je me suis dit pourquoi
36 pas ? Mon collègue est en trois quart temps ... L'année passée, il était en temps plein
37 mais à mi-temps dans une classe. Mais maintenant, il fait un jour par semaine de la
38 remédiation dans toutes les classes de 6^{ème}. Donc voilà ... Et euh cette année, une autre
39 collègue a su prendre un ... une classe parce qu'il y avait une prof qui partait donc elle
40 a su ... prendre la classe. Et du coup, ils ont fait un appel à ... un appel d'offre pour
41 justement euh ... un autre mi-temps quoi.

42 **Pouvez-vous me donner l'âge/le nombre d'année d'ancienneté dans cet**
43 **établissement de votre collègue ?**

44 Euhm ... le euh ... mon collègue, son ancienneté ... Je ne sais pas parce qu'avant il a
45 fait autre chose qu'enseignant. Il avait un autre choix de parcours, puis après il a fait
46 enseignant et il adore ça. Et c'est très bien. Mais je dirais ... parce qu'il a pris une DPPR
47 donc il doit avoir 50 ou 55 ans, c'est plus ou moins cet âge-là..

48 **Comment se passe la collaboration au sein de ce co-titulariat ?**

49 Mmmh ... assez spécial parce que c'est un enseignant qui est très euh ... voilà, qui ne
50 veut pas entre guillemets progresser et vivre, sans être péjoratif, avec son temps. Donc,
51 il reste très, très vieux jeu entre guillemets. Euhm ... donc c'est assez difficile parce
52 que quand moi je suis arrivé, le directeur m'a dit ça va être génial Voilà t'es un
53 jeune, t'es calé sur l'informatique, les outils numériques ... et lui pas du tout, mais
54 quand j'ai pas du tout, même parfois, envoyer un mess.... au début ... fin ... j'exagère
55 un peu. Mais envoyer des ... rien que par exemple poser un travail sur le padlet parce
56 qu'on a le confinement, c'était tout une histoire. Donc je ... j'étais à mi-temps mais
57 parfois je suis à temps plein parce que c'est moi qui réponds à tous les mails pour les
58 parents ... Euh donc voilà, je fais un peu tout ... C'est un peu difficile entre les deux
59 ... au niveau personne, au niveau personne en tant que tel, je m'entends bien avec. J'ai
60 vraiment pas de soucis, mais niveau pédagogie, on parle quasi jamais de ce qu'on fait,
61 etc. quoi.

62 **Avez-vous la sensation d'être sur la même longueur d'onde propos de la**
63 **pédagogie, de la discipline, la gestion de groupe, etc. ?**

64 Ah ! (rire). On en a une euh ... Je travaille ... Je ne suis pas un bon, un bon candidat.
65 On a ... On a le problème d'avoir une classe qui est très, très, très, très, très perturbatrice
66 ... perturbante plutôt ? Euh ... mais ça ne va pas du tout ... que ce soit tant avec moi
67 qu'avec plus mais plus avec moi parce que je suis le petit nouveau ... euh ... et c'est
68 déjà une 6^{ème} primaire. Moi je voulais jamais faire des grands, mais quand je dis jamais,
69 jamais parce qu'ils n'ont plus rien à faire de ce que ... de ce qu'on leur dit, ils
70 s'intéressent qu'à Tiktok, Instagram et les télérealités déjà ... Mais voilà, il parlent de
71 télérealité en classe machin donc voilà. Et euh ... c'est très difficile parce qu'on est très
72 différents. Ils disent parfois : « Ah oui, avec Monsieur, on peut faire ça avec, avec vous
73 on peut pas faire ça » ou On n'arrive pas à se mettre ... Parce que pour moi, il y a
74 des choses que lui, il refuse et que je trouve aberrantes. Et inversement, il y a des
75 choses que moi j'accepte ou que je refuse et que lui trouve aberrant. Un simple ... un
76 simple l'exemple euhm pour lui, on ne va pas ... enfin on doit demander pour aller
77 aux toilettes. La toilette est juste en face. On doit demander chaque fois. Moi, je leur
78 ai dit : « maintenant, vous y allez uniquement si c'est vraiment pressé et euh ... un seul
79 aux toilettes donc quand il y en a un aux toilettes, vous n'y allez pas ». Et pour moi, je
80 trouve ça beaucoup plus simple. Pour gérer la classe, on ne doit pas tout le temps
81 s'arrêter quand on donne une explication. Ils sont ... Je trouve qu'en sixième primaire,
82 ils sont assez autonomes. Et voilà. Et par exemple, même pour pour les ... le
83 numérique, moi, je voulais mettre au point, comme ... comme d'autres collègues qui
84 sont très, très avancés comme moi là-dedans, mettre au point par exemple un Padlet
85 pour justement gérer la classe, communiquer avec les parents plus facilement, mettre

86 des choses même si elles sont facultatives. On ne peut pas donner du travail obligatoire
87 via ... via le numérique. Mais je crois que ça permettrait moi, de gérer la classe. Le
88 fait d'avoir un outil comme ça qui leur parle, je pense que ça pourrait aider. Et sinon,
89 en classe, elle est très bruyante. Le directeur l'a dit plusieurs fois. J'ai eu des problèmes
90 personnels avec certains élèves. J'ai dû rencontrer les parents plusieurs fois. Il y a eu
91 des articles de harcèlement en classe pour certains, notamment des moqueries sur les
92 réseaux sociaux. Parce que ... parce que c'est pas notre rôle, mais on doit gérer ...
93 maintenant, ce n'est pas du tout notre rôle parce que les réseaux sociaux sont interdits
94 normalement en dessous de 13 ans ... Mais on doit même maintenant gérer ça parce
95 qu'il y a tout le temps des conflits permanents sur euh ... sur oui « on m'a dit ça sur
96 internet, bla bla quoi. »

97 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

98 Pour moi, le co-titulariat peut être réussi grâce à euhm ... Pour moi, ce qui est bien de
99 mettre au point en début d'année lors d'un tituliariat ... Donc déjà, si c'est avec une
100 classe de sixième ou une classe par année, là, il y a moins ... C'est moins facile, mais
101 pas ... admettons comme au collège, où il y a beaucoup de classes, déjà à se mettre
102 d'accord, déjà .. même si c'est difficile, toutes les classes sur l'avancée du programme,
103 sur ce qu'on va faire, etc. Et dans un co-titulariat, faire comme ... comme une grille de
104 codage. Au début, au début de l'année où on dit tiens, on s'appelle ou on se voit je ne
105 sais pas moi une fois par semaine, on voit la progression et on est obligé de faire ... Et
106 par exemple aussi ... transmettre le, le travail effectué au collègue, comme ça, on voit
107 ce que le collègue a fait. Par exemple, moi je donne pas du tout nombres et opérations,
108 je ne donne pas du tout solides et figures, mais admettons j'avais commencé un
109 exemple, certes j'aurais pu demander, mais je me vois plus demander. J'en ai marre de
110 toujours devoir faire l'approche et qu'on ne communique pas comme, comme ... je
111 trouve ça plus intéressant. Mais là, j'ai entamé, un peu tard, quand même mais bon on
112 a fermé la classe plusieurs fois donc le ... le volume des solides ... mais n'ayant pas
113 vu les solides en solides et figures. Je leur parlais dans le vent donc c'était un, un peu
114 ... Mais bon, j'ai dû le faire tant pis pour eux, ils n'ont pas eu une ... une découverte
115 assez intéressante, mais je trouve que pour que ce soit réussi, il faut vraiment un
116 dialogue qui soit mis en place et que des balises soient ... soient préparées.

117 **Avez-vous un moment formel pour échanger ?**

118 Mais la concertation, nous on ... comme on a une grande classe, on discu ... enfin une
119 grande école, on discute entre collègues de 6^{ème}, on ne discute pas de ce moment-là.
120 Le problème, c'est que voilà ... euh ... le lundi, il n'est pas à l'école, moi, j'y suis. Le
121 mardi il est à l'école, j'y suis, mais les concertations font que ça ne tombe pas en même
122 temps. On aurait pu, entre guillemets, parce que lui c'est ... c'est remédiation. On aurait
123 pu dire lors de mon heure de fourche, toi t'es en remédiation chez cette collègue ...
124 Bah, tu viens chez moi et tu fais ta rémunération chez elle plus tard. En fait il a une
125 heure blanche, mais en fait en fin de journée. Mais donc normalement, le mardi midi,
126 c'est notre heure de concertation. Le mercredi, c'est soit lui soit moi, mais après la fin
127 des cours voilà. Et jeudi et vendredi, c'est lui. Du coup, en gros, on ne pourrait que
128 communiquer, d'après mon ressenti et ma perception des choses, on ne pourrait que
129 communiquer par l'intermédiaire d'un ... d'un outil numérique, mais je lui avais déjà

130 envoyé pour discuter des élèves, pour faire les bulletins à distance mais il ne
131 comprenait pas déjà comment on faisait et il n'était pas intéressé, je trouve.

132 **Avez-vous des contacts en dehors de l'école ?**

133 Non, en dehors de l'école, je n'ai aucun contact. Euh ... j'ai plus de contacts avec des
134 collègues, même d'autres années, qu'avec lui.

135 **Avez-vous senti une évolution dans votre relation de collaboration au sein de**
136 **votre co-titulariat ? Et comment ?**

137 Mais c'était mieux en début d'année, je pense ... voilà parce que j'étais nouveau. Il me
138 prenait sous son aile. C'est lui qui avait fait la répartition de la matière comme il a
139 l'habitude de travailler à mi-temps et il a gardé la même et il m'a proposé ... Il m'a
140 même demandé si ça me convenait. C'était génial, mais ça s'est détérioré au fur, au fur
141 et à mesure, dans le sens où on a jamais tant lui en moi, on n'a jamais essayé de prendre
142 le temps de communiquer à deux, de trouver un moyen pour se dire « bah tiens, on fait
143 ça » et il m'a même fait une remarque. À un moment, il m'a même dit qu'il avait dit
144 « Tu peux me dire tout, etc. La sixième, c'est une année compliquée, c'est pas celle que
145 je maîtrise, etc. Je ne la maîtrise même moi encore ... Je ne la maîtrise pas il m'a dit.
146 Et tu ne me communique jamais. Tu me poses jamais de question ». Donc ... peut-être
147 qu'il attendrait aussi que moi, je fasse le ... le premier pas, je ... je suis peut-être je ne
148 sais pas ... j'ai le ... j'ai peut-être une certaine fierté qui a pas peur de demander ou
149 pas, ou paraître pour, pour un imbécile qui ne sait pas les choses.

150 **Lors de vos échanges, abordez-vous les aspects liés au fonctionnement, à**
151 **l'intégration dans l'équipe, à la gestion du groupe, les difficultés avec les élèves ou**
152 **les parents, etc. ?**

153 Mais on parle, on parle, on parle de certaines choses et même parfois, on ... le matin
154 avant les cours, avec un café ou en coup de vent dans un couloir. « Tiens, je sais pas,
155 moi, ... Tiens est-ce que cette enfant a enfin rendu son bulletin ou pas ? Ah oui, elle
156 l'a envoyé. Je ne sais pas si t'as vu, j'avais envoyé un mail aux parents. Ah oui, oui, j'ai
157 vu. Merci. » On est plutôt comme ça, oui, mais sinon euh ... on parle de manière
158 générale, mais parfois même ... Lors ... justement lors de récréation ou autre donc
159 avec des collègues autour, parfois c'est pendant l'heure de la pause café. Et on va par
160 exemple demander au prof de gym : « Tiens ça été ? Pas trop compliqué, etc. ? Oh
161 non, non! Aujourd'hui, ça a été ou bien non comme d'habitude ... pénible, voilà quoi.

162 **Et au niveau de l'intégration dans l'équipe et le fonctionnement de l'école ?**

163 Heureusement, j'avais été en stage dans cette école-là et donc je connaissais un peu le
164 fonctionnement. Pourtant, c'est une grande école, mais il y a des professeurs là-bas,
165 très gentils, qui m'ont, qui m'ont plus, entre guillemets, expliqué le fonctionnement.

166 **Avez-vous l'occasion de parler à votre collègue de vos doutes, de vos ressentis et**
167 **vos besoins ?**

168 Mais oui, oui, j'ai le temps de tout ça. J'ai l'occasion parce que je pense que ça peut
169 être une personne à l'écoute. Mais euhm ... comment dire ? Euhm ... Parler de mes
170 doutes oui ... fin c'est je suis aussi face à une impasse où ... dans le sens où j'ai envie
171 de discuter. Parfois, il est très vite braqué, très, très, très arrêté sur ses idées. On est en

172 concertation, on parlait du numérique de nouveau. Je reviens souvent avec ça, mais ou
 173 ... on va faire autre chose ? On va faire les euhm ... Pour voir un peu autre chose ...
 174 par exemple on va parler des collations ou les dîners. Parfois pour lui, admettons
 175 maintenant, on mange en classe, mais avant, à 12h05 il sonnait et à 12h05 on rangeait
 176 nos affaires et là après, ils partaient avec Promosport qui gère un peu tout ce qui est le
 177 dîner. Voilà. Et ils partent au dîner chaud ou dîner froid donc les enseignants ne
 178 mangent pas avec. Et donc 12h05 ... mais normalement c'est 12h10 du coup. Mais du
 179 coup, je travaille, je travaille, puis sonnent et les enfants disent « Ah Monsieur, c'est le
 180 temps de midi. » Et moi je leur réponds « Bah non, c'est à 12h10, je connais mon
 181 horaire. Vous avez rien à dire. Je sais quand ... ». « Mais non mais avec Monsieur N.,
 182 on mange à 12h05 ». Et je leur dis « mais oui, avec Monsieur N. ... » Mais de nouveau,
 183 il fait des choses qui, à mon sens, peut-être qu'il a raison de le faire, mais à mon sens,
 184 ça se contredit ce que ... je dis aux enfants : « Mais non, vous restez là ». C'est comme
 185 euh ... je leur mets les news tous les matins ... La première heure, c'est toujours les
 186 rituels. On fait les news, un jour, une question et après on début un petit peu, etc. Et
 187 euh ... une feuille de calculs rapides, et une dictée et une œuvre du jour. C'est ... ce
 188 ... Il y a à chaque fois une œuvre, puis ... ils disent ce qu'ils pensent puis on clique, il
 189 y a un petit mot qui apparaît. Ça on a fait, il a fait ça, c'est lui hein, c'était déjà dans
 190 l'école donc ... le calcul rapide, la dictée et l'œuvre, c'était déjà dans l'école. En début
 191 d'année, on faisait ... Après ... c'est moi normalement qui doit lancer ça lundi, à un
 192 moment j'en ai eu marre, j'ai plus rien fait ... Mais est-ce que lui ... je me suis dit qu'il
 193 allait peut-être le lancer le mercredi ? Non, il n'en faisait pas. Du coup, je me dis tiens,
 194 c'est bizarre ... et du coup, après moi, je faisais les news, j'ai toujours fait parce que
 195 c'était, un projet avec ma classe. Ils ont passé à la télé, la télé est venue filmer à l'école,
 196 donc c'était génial pour eux, mais ... (silence). Mais alors, ils sont perturbés pour moi,
 197 les enfants. Parce qu'ils sont ... on leur invite justement c'est un rituel, on les invite à
 198 prendre un certain rythme et à faire certaines choses. Après, ils sont perturbés dans le
 199 rituel, du coup. Ce n'est pas évident.

200 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans ton école**
 201 **?**

202 Mmmmh ... Mais justement on en a parlé un peu en ... en classe et en lien avec le ...
 203 le plan de pilotage de nos piliers. Ici, c'est un des piliers du plan de pilotage. Donc on
 204 était beaucoup à se dire, oui, il faut un accompagnement parce que ... une école n'est
 205 pas une autre, un réseau n'est pas un autre. Les jeunes enseignants ont généralement,
 206 c'est connu, et je ne sais plus à quel auteur ... quel auteur le dit, mais il y en a plusieurs
 207 qui le stipule. C'est que ... on est, on est souvent ballotté d'écoles en écoles et ...
 208 généralement, on ne regarde pas quand c'est les deux premiers, les deux ou trois
 209 premières années, on se dit : oh on va perdre son ancienneté, mais pour deux ou trois
 210 ans, je pense que il y en a beaucoup qui ... qui cherchent juste à avoir une école. Et ils
 211 sont contents. Ils ne vont pas chercher le réseau machin. Je connais quelqu'un, ça fait,
 212 elle a fait 6 mois en libre, après elle avait un poste de quatre mois, soit de quatre mois
 213 à temps plein dans une école communale, ou alors deux mois et demi dans une école
 214 libre. Ou alors non, ou alors six mois dans une école libre, mais à mi-temps, donc elle
 215 s'est dit je vais prendre le temps plein de quatre mois et demi, c'est pas grave, c'est pas
 216 le ... Et alors, on arrive même en milieu d'année pour savoir ce qu'il faut faire, etc. C'est
 217 pas facile ! Donc pour nous et pour moi. Je pense qu'il n'y a pas. Il n'y a pas de

218 formation et de suivi formel. Non, mais certains, certains le font. Ma, ma collègue de
219 2ème primaire qui est aussi nouvelle comme moi, qui elle est à temps plein, était
220 ailleurs avant, et avant, je ne sais plus. Mais du coup ... Elle, elle a été aidée par les
221 collègues de deuxième, ils l'ont suivi, lui ont montré. Et alors moi, comme j'étais là
222 avant, en stage, je connaissais, donc j'ai pu lui montrer un petit peu l'école. Donc non,
223 il n'y a pas de ... pour moi, y a pas de suivi formel, mais ça devrait être instauré. Ça
224 devrait faire partie de n'importe quel projet d'établissement d'in ... d'inclure plus
225 facilement. Il ne faut pas obliger parce qu'il y en a qui aime bien rester dans le coin,
226 un peu en retrait et découvrir par eux-mêmes, oui qu'il faudrait inclure les jeunes
227 enseignants.

228 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans cet accompagnement ou son**
229 **accompagnement dans ton école ?**

230 Ah mais moi, la direction est euh ... très, très, très gentille, très, très à l'écoute. J'étais,
231 j'ai pu aller poser des questions super facilement parce qu'en plus ma classe était juste
232 à côté du bureau. Je dirais que le directeur, il est là, il épaulé, il conseille, mais il va
233 pas faire un tour de l'école, il ne va pas dire : ça, c'est la photocopieuse, ça, c'est les
234 élèves de première Mais bon, maintenant, je je suis peut-être tombé sur une
235 mauvaise année où avec le COVID, ils ont beaucoup de choses à faire et ... En plus le
236 ... le projet de pilotage qui commence. Je sais pas si je tombais sur la meilleure année,
237 mais le directeur est à l'écoute, oui, présent, oui. Je pouvais comme un confident, entre
238 guillemets. Mais de ... de là à venir tout me montrer, tout m'expliquer, non, mais peut
239 être que je connaissais un peu l'école aussi petite que ça l'était déjà.

240 **Avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la part de**
241 **votre collègue ? Pouvez-vous l'expliquer ?**

242 (Silence). Oui, je pense pas très, très pas très élevé, pas très performant entre
243 guillemets, mais je pense que oui, dans le sens euh ou euh ... allez. Il savait que c'était
244 ma première année en 6ème, donc il m'a quand même dit « Tiens, ça, c'est important
245 de voir, vois ça d'abord et vois ça d'abord. ». En début d'année, il m'a un peu dit « c'est
246 pas parce que c'est la N4 que tu dois la voir avant la N5 parce que parfois on fait des
247 traitements de données avant d'être, ... ». J'aurais peut-être aimé qu'on ... me propose
248 euh ... comment lui il fait d'habitude par exemple. Parce que même si on sait que dans
249 l'enseignement, ce qu'on nous apprend à la haute école, les niveaux euhm ...
250 organisation, agenda, etc. Ce n'est pas ... ça n'a pas de sens, car une heure de cours
251 n'est jamais 50 minutes. On s'arrête pour X choses euh ... et parfois, il fait beau, ok
252 on reste cinq minutes de plus dehors, on mange plutôt en excursion. On ne sait jamais.
253 On s'arrête et hop, on s'arrête en change parce que ... Mais non, on termine l'exercice,
254 même si il y a 3 points ou 4 points et que ... qu'il faut, ça fait 20 minutes en plus. Donc
255 j'aurais aimé plutôt un planning et il dit voilà le lundi 1^{ère} heure, lundi en matinée,
256 enfin le lundi, je te conseille à mon avis, je te conseille de voir le traitement de données,
257 faire un peu de ... d'orthographe et un peu de vocabulaire. Et il y a un peu calculs
258 écrits. Le ... le mardi, tous les jours, je te conseille de faire un peu de grandeur, un peu
259 de solides et figures, un peu d'éveil, ... Et voilà, comme ça, ça me permettra ... Parce
260 que là, maintenant, mon ... mon journal de classe ... Au début d'année, ça allait et puis
261 deux ou trois semaines, il est vierge ... il est vierge. Il n'y a rien dedans. Il n'y a pas, il
262 y a pas de prépa, il n'y a pas de journal de classe, y a rien, donc. Je sais ce que je vais

263 faire, mais bon, si je me fais plus contrôler maintenant, mais si je me faisais contrôler,
264 ça ne va pas ... Mais là, j'aurais aimé vraiment qu'on m'explique, le volume période
265 pour chaque notion de manière générale : grandeur il te faut 1000 périodes, traitement
266 de données 500 périodes par exemple. Voilà.

267 **Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce**
268 **que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

269 Je pense que dans chaque école ... On pourrait mettre ... pas forcément quelqu'un de
270 la même année ou pas forcément l'année au-dessus ou en dessous ... pas forcément,
271 maître spécial non plus, mais on pourrait mettre un prof qui se dit : OK, je suis
272 disponible pendant, je ne sais pas moi toute la première ... le premier mois ou le
273 premier trimestre, pour t'écouter, tu peux me poser des questions, je peux te montrer
274 l'école et je peux te ... t'aider ... et moi, je pense que ça se, ça se ferait vraiment de
275 manière assez ... Je pense que les profs, même les professeurs non euh ... enfin pas
276 un peu plus anciens, seraient intéressés de ... de ... de faire ça, d'aider, d'aiguiller, de
277 proposer de l'aide. Je pense que voilà, qu'une personne qui se propose fonctionnerait
278 mieux qu'une personne qui s'impose. Laisser la chance aux enseignants de proposer
279 leurs ... leurs idées plutôt que de les imposer, je pense que ça, c'est ça. C'est déjà une
280 des choses ... une des clés. Et la deuxième pour moi ... oui, il faudrait encore le mettre
281 ... La question, c'est ce qu'il faudrait mettre en place, c'est ça ?

282 **Oui.**

283 Mais je ne connais pas que ... je ne connais pas les circulaires par cœur hein, mais je
284 les lis en diagonale. Mais je n'ai pas souvenir d'avoir vu une obligation quelconque à
285 ce sujet. Mais au contraire, justement, je ... je trouverais intéressant de contraindre ... là
286 de contraindre les écoles à mettre au point un VADE MECUM sur le fonctionnement
287 de l'école, même si c'était des ... des ... choses ... bateau comme le début des cours
288 ou ... ouais. Mais je trouve ça important de mettre un VADE MECUM sur le
289 fonctionnement de l'école. Parce que ce qui est triste à dire, je dis : « Ah oui, un
290 enseignant peut se proposer, etc. ». Mais il y a plein d'enseignants qui, même après 10
291 ans ne connaissent pas forcément tout, tout, tout de l'école. Par exemple ... de manière
292 générale le nombre de professeurs qui arrivent à 8 heures 14, c'est assez
293 impressionnant ... On ne sait pas les règles à ce sujet-là, mais ... Mais je pense qu'on
294 pourrait essayer, on pourrait essayer de mettre au point un VADE MECUM, ça oui, et
295 également euhm ... qu'est-ce que j'allais dire ? Voilà, c'est ... c'est con, ça prend cinq
296 minutes, l'enseignant peut le regarder où il veut, quand il veut ... Mais un bête Geniali
297 ou ... une bête petite vidéo de présentation où le directeur parle comme ça. Il envoie
298 tous ces nouveaux, à tous ces nouveaux. Et voilà. Donc moi, je pense que c'est des
299 VADE MECUM et deux, une petite ... Parce que ça, c'est quand même un peu plus
300 officiel, c'est un document officiel, etc. que le jeune enseignant peut recevoir au
301 moment où il va signer son contrat éventuellement. Mais une vidéo, une vidéo ou un
302 Geniali qui où l'enseignant va voir ce que ... Je suis jeune enseignant mais peut être
303 que je sais pas, moi ... une information sur comment venir à l'école, je m'en fous. Je
304 ne prends pas le train, je ne prends pas le bus, j'ai ma voiture ou au contraire, justement,
305 je n'ai pas de voiture, tiens, ça m'intéresse. Et là, le jeune enseignant pourrait même
306 lui-même choisir les informations qui l'intéressent plus. À la rentrée, hormis la
307 projection des noms de qui prend quelle classe et le petit drink là, il n'y a rien eu

308 comme accueil. Là heureusement que j'ai discuté avec les enseignants, j'ai fait le
309 premier pas ... parce que, parce qu'il n'y avait rien du tout hein.

310 **D'après vous, Le co-titulariat a influencé ton développement personnel et/ou**
311 **professionnel ? Et comment ?**

312 Personnel, non, ça je ne pense pas parce que ... je pense que à l'âge où on commence,
313 on a déjà sa personnalité, on est déjà qui on est, mais professionnel, oui, je pense que
314 ça permettrait vraiment d'être bien ... de redécouvrir le métier autrement avec
315 quelqu'un, justement, quelqu'un qui a de l'expérience et qui ... qui ne sort pas de l'école
316 normale avec ... une école, une vision de l'école qui est utopique ... qui est j'ai encore
317 vu, mais je n'ai pas pris de stagiaires, j'ai des collègues qui ont pris des stagiaires, mais
318 j'ai dit mais ça n'a aucun sens ce qu'on vous demande, et je l'ai même dit après au
319 superviseur qui est venu, qui est psychopédagogue mais à l'ENCBW. Je lui ai dit mais
320 « Monsieur, vous avez déjà été dans une classe ? Ah non. Et vous avez déjà travaillé
321 dans une classe ? Non, mais j'en vois plein ». Je lui dit « Mais Monsieur, vous savez
322 ce que vous demandez de manière générale mais ici, je vous parle avec un regard
323 presque expert entre guillemets, parce que j'aurai le même titre que vous bientôt ».
324 Mais j'ai été dans une classe et je n'ai pas parlé comme ça hein, j'ai bien sûr mis des
325 pincettes évidemment. Mais je lui ai dit ça, ça n'a ... Il y a plein de choses qui n'ont
326 pas de sens et c'est tellement dommage de perdre du temps à faire ça que de ... Par
327 exemple je lui dis : « Monsieur, mettre le 2 points entre guillemets bah ... J'accueille,
328 j'accueille les enfants. OK, on va faire l'accueil, mais pas besoin de mettre entre
329 guillemets ce que vous aviez dit. Vous imaginez le temps perdu par l'étudiant pour
330 toujours devoir écrire ça, sachant que ... de vous à moi, on le sait tous, il va jamais
331 dire textuellement ce qui est noté, donc ça n'a pas de sens de le faire. Au lieu de ça, il
332 pourrait préparer des leçons plus attrayantes, du matériel pédagogique, faire des ...
333 comme on l'a, comme on l'a vu, comme vous ne la prenez très justement des situations
334 mobilisatrices, qui sont percutantes, qui ont du sens ». Donc ça, c'est ... justement
335 quand on est ... Si on est novice et qu'on arrive à l'école, on va continuer à faire ça.
336 Heureusement, moi j'avais déjà abandonné ça déjà même en bachelier où j'avais,
337 j'avais dit pourquoi je le faisais pas et ils n'étaient pas très d'accord, au final, après, ils
338 ont accepté. Je trouve que si on est bien suivi, on pourrait nous dire « tiens, un exemple,
339 ne fais pas ça fait plutôt ton temps à faire ou à chercher les bonnes compétences, à
340 travailler ton matériel, à travailler tes documents, fait des beaux documents ... parce
341 ce que maintenant, les enfants, si ... ils en ont marre de l'école, il faut que ce soit
342 intéressant, faut pas que ce soit qu'en noir et blanc avec un crayon. Je pense que oui,
343 ça, ça changerait le développement professionnel, ça oui.

344 **Est-ce que le co-titulariat va affecter vos choix professionnels futurs ?**

345 Oui, oui, mais moi, c'est ... sauf s'il y a plus de ça sur le marché. Mais non, j'essaye
346 d'éviter, car il y en a d'office un qui fait plus que l'autre, que ce soit administratif ou en
347 cours. Et si on se comprend pas, c'est une catastrophe pour l'année, c'est une
348 catastrophe pour l'année. Et euh ... ou alors ? Ou alors avec quelqu'un qui est vraiment,
349 comme moi, que ce soit un jeune ou un plus âgé, mais qui est aussi un gars qui a envie
350 de changer et qui a envie de se poser des questions, de se remettre en question. Ça oui.

351 **Dans le futur, serez-vous favorable/défavorable de reprendre un co-**
352 **titulariat avec votre collègue ?**

353 Non. (rire).

354 **Et avec quelqu'un d'autre ?**

355 Ça oui ! Ça oui. Mais normalement, l'année prochaine c'est un temps plein, jusqu'en
356 ... c'est un congé de maternité, donc jusqu'en janvier. Un congé d'allaitement. Je ne
357 sais plus quoi après. Mais normalement jusqu'en janvier, en 2ème primaire à temps
358 plein.

359 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les 10 ans à venir ?**

360 Ah ! (Silence). C'est assez mitigé comme réponse car j'aime l'éducation, la pédagogie,
361 enseigner, j'aime être les enfants, etc. Mais ... maintenant, oui, et pour le moment, oui,
362 je me vois pas faire autre chose, j'aime ça, même si la première année s'est mal passée
363 avec mon collègue et ma classe ... J'ai aussi fait le master pour après, travailler dans
364 ... formation, en formation d'adultes, que ce soit en haute école ou à l'université, car
365 bon, à l'université, alors seulement en cours à option parce que parfois à l'université,
366 comme il y a des cours qui ne servent à rien, qui sont là parce qu'ils doivent rentrer
367 dans un programme et qu'on doit caser. C'est un peu barbare ce que je dis ... qu'on doit
368 caser des enseignants et qu'on doit caser des heures. Mais je pense que oui ... Au début,
369 je ... je resterais dans l'enseignement et après, si, si, je change ... Je ne sais pas si ... je
370 changerai d'office, mais je sais pas vraiment dire si c'est entre les 5 à 10 ans ou si c'est
371 après. Je changerai pour de la formation d'adultes. Ou alors ou alors de mettre dans la
372 ... la ... dans la rech ... que ce soit la fédération Wallonie-Bruxelles ou au CEGEC ...
373 Ce serait pouvoir réfléchir ... à des dispositifs ... qui intéressent plus les enfants. Donc,
374 voilà ça, ça, je pense que c'est important.

375 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?**

376 Non, je ne vois pas comme ça maintenant si je peux répondre à d'autres questions, ça
377 oui, mais de moi en donner là pas.

378 **Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.**

Entretien n°6 : E6

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 Oui, je m'appelle E6. J'ai 24 ans, bientôt 25. Je suis enseignante depuis ... 3 ans, je
3 crois. J'ai travaillé dans une première école et puis euh ... ça ne m'allait pas trop. Je
4 n'aimais pas, donc j'ai demandé à quitter l'école. Ma direction a accepté et entre temps,
5 j'ai été contactée par une autre qui me convenait tout à fait au niveau des horaires et
6 qui était en temps partiel avec la FOPA. C'était ce que je voulais et qui était sur Uccle.
7 Et depuis lors, je suis toujours dans cette même école.

8 Quel est le type et la durée du contrat de travail cette année ?

9 Donc, c'était euh un mi-temps. Non, pas tout à fait. J'avais un trois quarts temps, dont
10 un mi-temps titulariat, le reste en aide pour une sixième primaire. Et c'était du 1er
11 septembre au 30 juin.

12 Pour quelles raisons travaillez-vous en co-titulariat ?

13 Tout simplement parce qu'avec la FOPA, je voulais avoir un temps partiel et euh ...
14 les premières années, j'ai fait de l'aide et de la remédiation et de la polyvalence, etc.
15 Mais je ... n'aimais pas forcément avoir tout mon temps là-dedans et j'ai préféré faire
16 du titulariat parce que je préfère m'investir dans une classe et ma directrice ... déjà
17 l'année dernière euhm ... parce que j'avais fait un remplacement la première année déjà
18 ... l'année dernière a choisi de me mettre en co-titulariat parce qu'elle me voyait mieux
19 dans ce poste là aussi.

20 Est-ce la première fois ?

21 Non. Donc, j'en ai fait l'année dernière euh ... c'était aussi mi-temps en classe avec
22 mon collègue. Mais à ce moment-là, on était deux jeunes enseignants, donc il avait un
23 an de plus dans l'enseignement parce qu'il a un an de plus. Mais euh c'est tout. Sinon,
24 on était vraiment deux jeunes enseignants.

**25 Travaillez-vous actuellement avec quelqu'un de plus âgé ? Pouvez-vous me dire
26 l'âge de votre collègue ?**

27 Oui, L. a 33 ans.

28 Depuis combien de temps travaille-t-elle dans cet établissement ?

29 Je pense depuis 7 ans.

30 Comment se déroule votre collaboration ?

31 Euh ... très bien. Donc elle avait arrêté enfin, avait pris un congé l'année précédente
32 pour s'occuper de ses loulous et donc elle était revenue pendant les vacances ... en fin
33 d'année, la directrice l'avait contactée parce qu'elle voulait revenir et donc lui avait
34 demandé bah tiens avec qui elle voulait travailler dans les temps partiels. Elle avait
35 directement dit moi, parce que c'est vrai qu'on avait travaillé très, très peu de temps.
36 On s'était déjà côtoyées l'année encore précédente ... et tout ... tout se passait très bien.
37 On avait confiance l'une l'autre pouvait lui demander déjà des conseils et elle me
38 répondait et on était cool, etc. Il y avait un grand respect. Et donc là, pendant les
39 vacances, donc l'été dernier, on s'est vues, on a établi notre liste pour les enfants. On a

40 également pris rendez-vous avec ma maman, qui avait eu des 5-6 depuis pas mal
41 d'années. Et donc, on a été toutes les deux ... On a noté nos questions, on a demandé
42 un petit peu au niveau de la programmation de l'année, etc. Et voilà, L. m'a directement
43 rassurée par rapport aux marques qu'on devrait prendre. On s'est mutuellement posées
44 beaucoup de questions et on s'est demandées bah tiens qu'est-ce que l'une et l'autre
45 préférerait dans les matières ? Moi j'étais plus math et elle plus français. On a été ... on
46 a établi l'horaire ensemble. On a été partantes toutes les deux pour faire le chef d'œuvre
47 euh donc voilà, tout se passe très, très bien et on a vraiment eu une année où,
48 effectivement, on a toutes les deux pu se reposer l'une sur l'autre et c'était très agréable
49 à ce niveau-là. On ne s'est pas une seule fois pris un gros stress. Ou alors, quand on
50 avait des stress, c'était à deux.

51 **C'était la première fois qu'elle travaillait avec des grands ?**

52 Donc elle est enseignante depuis ... je pense environ sept ans dans l'école, elle a fait
53 les petits principalement, mais aussi en 3/4. Et là, c'était la première fois qu'elle avait
54 des sixièmes. Mais c'est vraiment ... Par contre, contrairement à moi, elle, c'était
55 vraiment sa volonté. Moi, je voulais rester chez les 3-4. Elle voulait monter chez les
56 tout grands, elle était hyper emballée, s'était déjà renseignée pendant l'année, etc. Donc
57 voilà.

58 **Comment vivez-vous ce co-titulariat ?**

59 Très bien, c'est vraiment ... Mais voilà, comme je disais, nous, on a des bulletins qui
60 ne sont pas faciles. On s'est toutes les deux soutenues pendant les bulletins, on s'est
61 donné rendez-vous à l'école, on les tapait à 2 ... Si moi, il m'en manquait 2-3 ou parce
62 que j'étais à la bourre et les faisais et inversement en fin d'année, j'en ai fait un peu plus
63 pour la soulager. Donc voilà, on ... Je dirais que c'était très cool. Après, c'est aussi
64 parfois euhm ... peut être un petit peu euh ... En fait, c'était pas déstructuré parce que
65 c'était très, très intéressant et très riche autant pour nous que pour les enfants. Mais on
66 ne s'est pas réparti les trucs : tac, tac, tac, tac. On a vraiment fonctionné à deux. Tiens,
67 les enfants n'ont pas encore vu. Ça tient ... on va ... tiens il se passe ça. Moi, j'ai vu
68 ceci, j'enchaînerais bien là-dessus. OK, est ce que tu veux que moi je repasse ? Et on
69 discutait énormément, donc on avait vraiment notre semaine qui se sépare en deux.
70 Donc elle faisait lundi, mardi, mercredi, je faisais jeudi-vendredi en classe et j'étais à
71 l'école le mardi et le mercredi mais pour mes heures de polyvalence. Et le mardi, on a
72 deux heures de concert à deux avec notre collègue de cycle. Donc déjà là-dedans, ces
73 heures-là étaient utilisées pour un ... un peu débriefer par rapport au cycle. Et comme
74 à un moment donné, on a arrêté le cycle avec le COVID, etc. On avait une petite classe,
75 on voulait vraiment limiter les risques et donc à ce moment-là, L. et moi, on discutait
76 déjà beaucoup. Le mercredi en fin de journée, on prenait du temps à midi. Tous les
77 mercredis, on se voyait pour faire le débrief, qu'elle me dise tout ce qu'elle avait fait et
78 moi, ce que je pensais faire du coup. Et alors, le vendredi, en fin de journée, moi, j'ai
79 envoyé un débriefing ou alors on s'appelait en disant : « Voilà, voilà où j'en suis ». Et
80 du coup, on réenchainait donc il y avait un suivi constant. Après, ça prenait beaucoup,
81 beaucoup de temps, fatalement. Je pense pas ... Et pour avoir discuté avec elle, comme
82 l'année prochaine, on ne travaille plus ensemble. Elle disait qu'elle ne le referait pas
83 avec quelqu'un d'autre, nécessairement parce que c'est ... parce qu'on ... on accrochait
84 bien toutes les deux et que ça nous convenait bien. Mais voilà, et je pense que même

85 si on avait dû continuer à travailler ensemble, on aurait peut-être un peu plus espacé
86 tout ça, mais ça prenait beaucoup de temps, mais sinon, ça restait très gai et on a
87 beaucoup, beaucoup échangé. Et c'est vrai que ça se peut être très drôle parce que les
88 enfants s'y attendaient pas nécessairement parce que quand il y avait un problème, on
89 se disait directement. Donc untel, là cette semaine, si avec moi, ça n'a pas été. Et c'est
90 passé ça, fatalement, quand on revenait à la semaine de l'autre, mais au moindre petit
91 écart. OK, là, Loulou, ça ne va pas. On se reprend. Je suis au courant de ce qu'il s'est
92 passé. Et en fait, il y avait un suivi qui, je pense, a surpris les enfants parce qu'il y avait
93 jamais un truc qu'on ne savait pas finalement, on était au courant tout le temps. Donc,
94 par rapport à la discipline des enfants, par rapport à leur suivi. On pouvait rebondir
95 aussi en disant « bah tiens mon Loulou, là, apparemment, ça n'a pas été. Moi, je veux
96 que tu me montres autre chose ». Et donc on avait un très, très, très bon suivi, d'ailleurs
97 ça s'est remarqué. Les parents ont d'ailleurs été euh ... enfin voilà, nos élèves avaient
98 eu des profs assez stricts et sévères avant. Et là, on a eu un rendu très positif où les
99 parents étaient contents et les enfants aussi. Donc voilà ça ... ça c'était vraiment, ça a
100 été très agréable. Après... j'avais aussi quelques années derrière moi, donc je pense
101 que c'est ce qui a permis aussi que ça aille. Parce que sinon, je pense que L., avec son
102 tempérament plus cool et qui fait confiance, peut être que ça n'aurait pas spécialement
103 été avec tout le monde, ni si ça avait été dans mes toutes premières années. Je ne suis
104 pas sûre que j'aurais été aussi rassurée.

105 **Comment qualifieriez-vous l'intensité de votre collaboration ?**

106 Euhm je dirais ... mais assez intense, dans le sens où on a échangé énormément ... par
107 contre euhm au niveau formel, entre guillemets, peut-être moins, c'est à dire que j'ai
108 quand même pu faire mes leçons, elle a quand même pu faire ses trucs. On savait ce
109 que l'autre faisait, mais ce n'est pas pour autant qu'on préparait toujours ensemble. On
110 a préparé quelques trucs, mais plus pour le cycle, mais elle n'intervenait pas
111 nécessairement sur mes leçons. Par contre, elle rebondissait dessus ... on checkait :
112 tiens ça, ça n'a pas été compris. Donc les enfants avaient une autre manière de voir les
113 choses après parce que l'autre reprenait. Mais donc, c'était une collaboration très
114 intense au niveau des enfants, au niveau de notre cycle, au niveau de nos projets, etc.
115 Mais dans les préparations, dans les leçons, ça, on faisait chacune notre truc, quoi.

116 **Diriez-vous que vous étiez sur la même longueur d'onde ?**

117 Euhm oui ... je pense qu'on était différentes mais on le savait entre guillemets ... mais
118 ça n'a pas impacté plus que ça. Parce que, par exemple, je sais que moi, j'étais beaucoup
119 plus math et beaucoup plus français que moi, c'était quand même plus ... Moi, il me
120 faut du calme, il me faut du calme. Je laissais aussi beaucoup les enfants en autonomie.
121 Par exemple, moi, le jeudi, on commençait ... c'était une heure de ceinture de
122 compétences, puis on faisait notre petit : « Ça va, ça va pas ». Puis il y avait un peu de
123 leçons. Et puis, le jeudi, aprem, on avait un chef d'œuvre. Et puis le vendredi matin et
124 l'après-midi, c'étaient des ceintures, pas des ceintures, des centres autonomes. Et moi
125 finalement, sur mes journées, j'avais des séances enfin des séquences euh ... j'avais
126 des moments plutôt très réduits d'apprentissages purs et durs, et j'étais beaucoup plus
127 dans la pratique, dans les exercices, etc. Évidemment, sur lesquels on rebondissait et
128 etc. Mais c'était moins d'apprentissage tel quel. Tandis que L., elle, est beaucoup plus
129 dans de l'actif à mort mais euh ... on va apprendre ensemble et on va faire ensemble.

130 Après on a un petit groupe aussi où, malgré l'hétérogénéité des enfants, ils avaient
131 quand même tous un très bon niveau. On n'avait pas des enfants qui étaient si en
132 difficulté euh. On avait des troubles, mais qui étaient très bien gérés et qui se
133 remarquaient, qui ne se ressentaient pas au quotidien. Et donc finalement, ça marchait
134 très bien. Mais du coup, on avait des modes de fonctionnement très, très différents par
135 rapport aux enfants. Mais je pense que ça nous convenait parce que du coup, comme
136 on faisait toutes les deux notre popote et qu'on communiquait beaucoup et qu'on savait
137 rebondir, que l'une n'était pas vexée parce que l'autre reprenait ainsi que là,
138 effectivement, on a trouvé notre symbiose entre guillemets et on a avancé comme ça.
139 Mais dans les faits, on était très, très différentes et les enfants le savaient aussi.

140 **Avez-vous senti un changement dans la relation de collaboration durant cette**
141 **année de co-titulariat ?**

142 Je pense qu'au début, on était beaucoup plus dans le « Ok, Il faut voir ça. Il faut qu'on
143 fasse ça. Qu'est-ce que tu fais, machin, brol, bidule ? » Puis, comme c'était notre
144 première sixième, on était aussi beaucoup plus à l'écoute de notre collègue de cycle et
145 donc on faisait un peu attention à tout ça. Puis, en fait, au milieu de l'année, il y a eu
146 le COVID aussi ... beaucoup de notre classe a dû être fermée une première fois ... Euh
147 oui, ça été la première fois fermée, juste notre classe, notre classe a été fermée, donc
148 il a fallu envoyer des trucs, etc. Là, on s'est un peu séparées parce que moi, je ne
149 pouvais pas prendre de trop non plus. Et donc, elle a un peu repris. Et puis après, j'ai
150 l'impression qu'on était beaucoup plus dans la confiance, entre guillemets, dans le
151 « bah ça roule, on s'écoute plus au niveau personnel ». On était fatalement plus proches
152 aussi. Et donc, ça a amené moins de structure, entre guillemets. Mais sinon, je pense
153 qu'on est ... qu'on s'est fait fort confiance. Et je pense qu'à la fin de l'année, par contre,
154 si on fait le bilan, bah voilà, y a rien à faire, nos élèves ont tous réussi CEB. Quand on
155 fait le bilan, on est assez raccord. On est contentes des mêmes choses. On a aussi su
156 pointer ce qu'il fallait améliorer. Et donc, quand on fait le bilan, là, par contre, on en
157 ressort quelque chose de très positif. Et je ne pensais pas que L. m'estimait autant entre
158 guillemets. Donc je sais que là, par exemple, elle flippe un peu d'avoir quelqu'un
159 d'autre que moi. Et ça, bah je ne pensais pas qu'on n'en serait là. Et pourtant. Et
160 pourtant, oui. Et effectivement, je pense que notre collaboration aurait pu perdurer,
161 que cela était très, très chouette aussi.

162 **À quelle fréquence collaboriez-vous ?**

163 Bah du coup, tous les mardis, on se voyait fatalement avec nos réunions et donc se
164 faisait un debrief des enfants aussi. Tous les mercredis, on se voyait aussi. Le jeudi,
165 c'était peut-être le seul ... le seul jour où on se voyait pas, mais on ne s'entendait pas
166 avec le lundi où j'étais en congé. Mais cela dit, quand on avait oublié un truc ou quand
167 elle me disait « tient, il faut penser à ça ». Le jeudi revenait beaucoup, mais plus par
168 message et des trucs beaucoup plus brefs. Et ce n'était pas systématique. Mais voilà.
169 Et le vendredi, bah fatalement, tous les vendredis, j'ai envoyé un message et c'était le
170 moment où si jamais elle sentait que moi, j'allais pas ... plus au début de l'année, on
171 s'appelait encore le vendredi où bah voilà elle me disait « Si tu as besoin de parler d'un
172 truc, si ça ne va pas avec untel, dis-moi etc. » Et donc, je sais qu'on a aussi eu un
173 moment les enfants qui avaient vécu un truc pas facile. Et le vendredi, elle a même dit
174 « Tiens, passe chez moi ». Finalement, j'étais occupée mais on est restées pendant une

175 heure et demie au téléphone, etc. Donc c'était quand même. Oui, c'était tous les mardis,
176 tous les mercredis et le vendredi d'office le message et le jeudi parfois donc c'était
177 quand même très, très récurrent.

178 **Avez-vous des contacts avec votre collègue en dehors de votre lieu de travail ?**

179 Non, euhm non, les seuls événements en dehors de l'école où on s'est vues, c'était
180 malgré tout dans un contexte avec les collègues ou quoi. Aller boire un verre une fois,
181 faire un petit apéro euh. Mais il y avait toujours ce contexte scolaire qui n'était pas ...
182 enfin c'était des choses quand même organisées au sein de l'école, entre guillemets,
183 pas tout à fait improvisées, comme avec d'autres collègues.

184 **Quels sont les thèmes que vous avez abordés (intégration dans l'équipe, les**
185 **parents, fonctionnement de l'école, etc.) ?**

186 Oui euh ... bah finalement, dès les vacances d'ailleurs, on avait beaucoup discuté déjà
187 de ma place au sein de l'équipe est-ce que j'appréhendais ou pas, parce qu'il faut savoir
188 que euh ... en fait, on arrive en sixième parce que ... enfin non on allait normalement,
189 quand on a deux classes de sixième, donc normalement, on était dans l'autre classe de
190 sixième parce qu'une de mes jeunes collègues partait et devait aller dans une autre
191 école parce qu'il n'y a pas de place. Puis, finalement, c'est l'autre collègue de 6ème qui
192 est partie dans une autre école. Du coup notre directrice nous a changé de cycle et a
193 laissé fatalement l'autre collègue dans son cycle. Et ... et du coup, on est arrivées avec
194 une collègue qui n'était pas spécialement contente de nous avoir. Non pas que c'était
195 contre nous, mais voilà c'était ... elle perdait sa collègue alors qu'elle ne se voyait pas
196 du tout la perdre. Et euh ... cette même collègue avait déjà eu beaucoup, beaucoup de
197 changements. Donc voilà ... il y a un moment, elle en avait un ras le bol. Donc déjà,
198 on en est venu à beaucoup parler des collègues. Mais comment est-ce qu'on sent ?
199 Comment est-ce que ça va ? Ça ne va pas ? Euhm ... Et puis, on a beaucoup discuté
200 avec ces autres (collègues de) cycle qui sont des copains à moi, mais qui étaient moins
201 copains avec L. . Et donc, donc, on a un peu parlé de tout ça ... Au niveau du coup de
202 l'intégration dans l'équipe bah eh ... Bah voilà L., c'est un peu ... elle est copine avec
203 tout le monde, mais euh ... pour elle, il y a vraiment une distance et une scission à
204 avoir entre l'école et les amis en dehors. Ce qui est moins évident pour moi parce que
205 justement, moi, il y a des vraies copines à l'école où on va à la mer ensemble avec nos
206 compagnons respectifs. On se fait des BBQ, de temps en temps des apéros, enfin voilà.
207 Il y a plus ce côté festif entre nous et d'ailleurs, c'est qu'on se sent beaucoup dans l'école
208 depuis quelques années, c'est quand on est toute une bande de petits jeunes qui faisons
209 vraiment des apéros entre nous. Et puis, il y a toute l'autre équipe, alors qu'on est
210 pourtant dans une école avec un esprit festif, très prononcé quand même. Où bah du
211 coup, il y a cette connexion entre les deux groupes. Il y a une scission très évidente
212 qui, apparemment, d'après les plus âgés, n'a jamais été aussi évidente. Cela dit, on a
213 quand même une très, très euh ... bonne entente au sein de l'équipe. Vraiment, malgré
214 cette scission, on s'entend tous très, très bien ensemble. Il n'y a qu'avec la direction qui
215 a plus de difficultés de communication. Et donc euh ... donc voilà. Donc, c'est vrai par
216 rapport à l'équipe euh ... bah elle, elle m'a rapporté que j'étais quand même assez bien
217 vue, d'après les échos qu'elle en avait eu. D'ailleurs, rien qu'elle disait que par rapport
218 à la directrice, elle, elle avait aussi dit du positif dès ma première année et que
219 finalement, elle avait entendu que du positif ailleurs. Si ce n'est que dans le cycle où

220 je suis arrivée en 5-6, là, je travaillais avec des gens que je connaissais, mais pas au
221 niveau du travail. Donc je sais que si j'avais été dans ... on avait été dans l'autre
222 sixième. Là, je sais que mon collègue direct, il appréhendait un peu plus mon caractère
223 parce qu'il avait peur que je sois trop carrée ... et donc que ça matche moins. Et je sais
224 que M., ma collègue de cycle, avait aussi un petit peu peur de voir comment qu'on
225 travaillait, etc. Donc ça, c'était pour l'intégration. Et sinon, par rapport au
226 fonctionnement de l'école, oui, on en a beaucoup parlé et de nouveau, en fait
227 notamment par les échanges avec M. qui, du coup, elle sature un petit peu ... et qui ne
228 se retrouve plus spécialement au sein de l'équipe et avec qui il y a eu des problèmes
229 avec les directions, entre guillemets. On a beaucoup remis en question : bah tiens,
230 finalement, on est dans une école à pédagogie active où on se pose pas mal de questions
231 ou on aime se former, on a pas mal de gens qui sont formés à ci, à ça, à tchik, à tchak
232 ... dans l'équipe et donc on essaie ... Souvent, on a passé les réunions à remettre tout
233 en question. Tiens, pourquoi est-ce qu'on oblige ça ? La directrice a demandé qu'on
234 dise aux enfants de faire attention à leurs tenues. Mais pourquoi ? Est-ce que ça influe
235 vraiment sur leur travail ? Et donc par rapport au fonctionnement de l'école, L. m'a
236 vraiment amenée plus vers la pédagogie active de manière plus ... je dirai encore plus
237 prononcée, elle m'a dit : « Mais arrête de te casser la tête pour un tel exercice. Il suffit
238 de demander aux enfants Go, go, go ! Et là, on part sur un autre truc. » Et en fait, ça
239 marchait super bien. Pareil pour les évaluations : « Mais E6 ne fait pas de feuilles pour
240 une carte du monde. Tu poses 2-3 questions, tu notes et c'est bon. Ton évaluation est
241 faite » Et du coup, les échanges entre L. et puis en plus avec M., qui a encore plus
242 d'expériences là-dedans bah tout ça a permis, effectivement d'apprendre vraiment par
243 rapport au fonctionnement de l'école euh ... tout en remettant en question d'autres
244 fondements. Donc, on a vraiment effectivement évoqué tout ça. Et voilà, on a mis en
245 place le chef d'œuvre ... enfin mis en place, il avait déjà été impulsé l'année d'avant
246 parce que les 6^{ème} n'avaient pas eu de CEB et donc là, on a encore plus appuyé le chef
247 d'œuvre en nous renseignant nous-mêmes, en discutant beaucoup et en collaborant
248 avec la direction.

249 **Ça consiste en quoi le chef d'œuvre ?**

250 Donc, le chef d'œuvre euh c'est un projet individuel. Du moins, une présentation
251 individuelle sur un sujet choisi par l'enfant, qui démarre du début de l'année jusqu'à la
252 fin de l'année, ça doit déboucher sur une présentation d'au moins 30 minutes.
253 Logiquement, c'est au moins une heure et ça peut durer jusqu'à trois heures. Dans les
254 faits, nous, on a fixé entre 30 minutes et une heure parce que sinon, ça devenait
255 ingérable. En plus du CEB, parce qu'à la base, ça a été créé pour remplacer le CEB. Et
256 donc, c'est vraiment l'enfant qui doit faire une présentation sur un sujet, mais de
257 manière interdisciplinaire, donc ils doivent faire des liens avec les maths, avec le
258 français, etc. et des vrais liens, pas juste donner des nombres, ce n'est pas faire un lien
259 avec les maths ou une leçon de math derrière. On a eu des sujets hyper variés, par
260 exemple la physique quantique bah ça se prête fatalement bien aux sciences, aux math,
261 etc. Mais du coup, elle a dû nous faire une leçon de géo par rapport aux meilleures
262 universités. Elle nous a fait aussi de l'histoire, par rapport justement à tout ce qui est
263 ... récompenses, etc. Donc, il faut ... il faut faire un peu de lien là-dessus. Et
264 concrètement, c'était lancer le projet, laisser aux enfants ... On avait un demi-groupe,
265 chacune était référente et c'était une heure par semaine de demi groupes où ils s'étaient

266 vraiment concentrés là-dessus, sachant qu'on avait une petite classe ça nous faisait des
267 groupes de sept élèves, donc c'était le pied. Et en plus par semaine, on leur accordait
268 entre deux à quatre heures pour bosser dessus en toute autonomie avec notre présence,
269 mais où ils veulent vraiment avancer.

270 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans votre**
271 **école ?**

272 Aloooooors euhm ... Alors, il y en a un ... chez les petits. C'est à dire en 1ère et 2ème
273 primaire. Euhm ... Parce que sur les 3 enseignantes, on est arrivées ... pour les 3
274 dernières, on est arrivées la même année. Moi, j'ai travaillé ... enfin, j'étais polyvalente
275 au début. Et puis je travaillais en 3-4. D. a travaillé directement 5-6. Et S. est arrivée,
276 elle a travaillé en 1-2. Et là, par contre, en 1-2, elle a directement été mis sous la tutelle
277 d'une collègue et l'année dernière aussi. C'était vraiment ... euh mis chaque semaine,
278 elle avait rendez-vous avec l'autre titulaire dans le cycle pour beaucoup discuter et
279 donc euh ... et c'était établi. Maintenant, je pense que c'est aussi parce que la
280 directrice a beaucoup travaillé en 1^{ère}-2^{ème}. Et donc, elle regardait aussi beaucoup là-
281 dessus, elle voulait s'assurer que chez les petits que ça aille. Et l'air de rien, en 3-4-5-
282 6, il y a plutôt eu, de manière plus ou moins formelle-informelle, le fait que à chaque
283 fois, effectivement, on travaillait en cycle euh ... avec quelqu'un le plus âgé et donc,
284 fatalement, que quelqu'un était censé un peu nous dire les choses. Et d'après les
285 réunions de la directrice en équipe, quand un jeune posait une question souvent, elle
286 disait « ah votre collègue vous l'a pas dit ? » Peut-être que pour elle, c'est censé être
287 formel mais ce n'était pas assez institué que ça. Et encore. Je pense aussi qu'en plus,
288 quand A. est descendue parce qu'elle venait de 4e qui descendue en 1ère, je crois
289 qu'elle a aussi demandé à pouvoir coacher D. parce que, notamment, il y avait sa fille
290 dans la classe. Donc il y avait un peu ce truc là, mais l'on est très ... dans l'école cela
291 dit, on nous a tout de suite oui, demandé à telle personne pour si, telle personne pour
292 ça et donc il y a pas mal de référents, mais tout à fait informel, dans des domaines
293 différents. Donc je sais que si je veux quelque chose chez A, bah A est quand même
294 une grosse référence dans l'école. La preuve elle va ouvrir la sienne l'année prochaine.
295 Mais donc, ça je savais que je pouvais aller vers elle. Je sais que P. je pouvais lui
296 demander ceci. On sait aussi que tout le matériel est prêté vraiment volontiers dans
297 toute l'école. D'ailleurs on nous tape sur les doigts si on achète le même matériel que
298 quelqu'un d'autre, alors qu'il y avait moyen de l'emprunter et donc a un peu de manière
299 informelle, y a beaucoup de soutien. Mais il y a très peu de coaching formel, quoi.

300 **Quel est le rôle de la direction dans l'accompagnement des jeunes enseignants ?**

301 De nouveau, il est très différent entre les premières et deuxièmes et le reste. Voilà,
302 parce qu'en 1^{ère}-2^{ème} elle est ... mais je sais que quand j'ai travaillé un petit ... enfin
303 j'ai fait les remplacements la première année et j'étais en polyvalence en 1^{ère}-2^{ème},
304 beaucoup, notamment. Là, je sais que la directrice bah ... ouvrait volontiers euh ... ses
305 anciens classeurs et restait à disposition pour aller faire une photocopie. Tous les
306 exercices étaient dedans euhm ... mais je sais aussi qu'elle est beaucoup plus
307 regardante donc euh ... Mais l'année dernière, quand on préparait nos classes pendant
308 l'été, je sais qu'elle était tout le temps, tout le temps ou dans la classe de 1-2 et que elle
309 vérifiait les affichages aux murs, elle vérifiait euh ... Voilà, il y a une manière de faire,
310 faut respecter. Et elle a aussi demandé à une ancienne qui maintenant travaille dans le

311 PO d'expliquer à D. comment faire et comment utiliser les jetons, etc. parce qu'il y a
312 une manière de faire blablablabla. D'ailleurs, ça me stresse parce que l'année
313 prochaine, justement, je serai en première primaire, je sens que je vais aussi être
314 beaucoup plus regardée. Mais en 3-4-5-6, il n'y a pas vraiment d'implication. Oui,
315 quand on arrive, elle dit qu'elle est vraiment disponible et c'est vrai euhm ... Je sais
316 quand on a vraiment une question, elle y répondait volontiers, mais il y a pas un ... il
317 n'y a pas un accompagnement euh ... vraiment fort, ni rien, quoi, c'est plus de ... Au
318 début, c'est vraiment du soutien et puis, d'un jour à l'autre, c'est comme si on faisait
319 partie de l'équipe et donc qu'il fallait qu'on sache tout. Et là, c'est beaucoup plus du
320 contrôle, je dirais et euh ... Si elle veut venir en classe, mais pour vraiment faire un
321 retour officiel euh ... voilà ce n'est ... ce n'est pas vraiment de l'accompagnement
322 pour moi.

323 **De quoi avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagnée ?**

324 (Long silence). Ben honnêtement, j'ai pas besoin de plus ... euh ... parce que
325 justement, comme ... alors, il y a eu mon parcours aussi, qui fait que je connais quand
326 même pas mal toute l'équipe puisque j'aurai travaillé avec quasi tout le monde au cours
327 de mes années, que ce soit en cycle, en plateau ou en grand cycle. J'aurai travaillé dans
328 tous les cycles, donc ... je connais toutes mes collègues et donc fatalement, j'ai été ...
329 enfin ... J'ai eu le : « Mais n'hésite pas si t'as besoin de quoi que ce soit » d'à peu près
330 tout le monde. Et donc aujourd'hui ... par rapport à l'année que je viens de passer, je
331 sais que j'ai eu des questions à certains moments, mais j'ai toujours pu aller vers l'un
332 ou l'autre, ou ici ou là. Même G. qui était une de mes premières collègues qui n'aimait
333 pas trop travailler avec les jeunes ... Même elle, je sais qu'on peut aller la voir. Je sais
334 que ... elle nous faisait un retour volontiers, nous aidait quand on devait rédiger les
335 bulletins, quand on a parlé du CEB. On s'était dit : « Bah tiens, tel élève etc. » Mais
336 elle voyait bien. Et donc, finalement, on a toujours pu avoir une discussion très ouverte
337 sur nos élèves. Et comme on est une ... plus ou moins, c'est pas une si petite école. Il
338 y a quand même 400 élèves en tout, mais malgré tout, on a un très bon suivi de tous
339 les enfants. On a beaucoup de réunions comme le cycle fait que finalement, à tous un
340 regard, au moins 2 à 3 ans sur les enfants. Mais il y a un partage très, très, très fort
341 dans l'école et donc je ... j'ai pas l'impression d'avoir eu besoin de quoi que ce soit
342 cette année. Donc voilà ... donc je dirais rien. J'ai besoin de rien, mais c'est aussi grâce
343 au fait que moi ... j'ai pu, par rapport à mon autre collègue qui étaient aussi en 6^{ème}. Je
344 pense qu'elle n'a pas eu ce même contact avec toute l'équipe.

345 **Selon vous, l'accompagnement mis en place dans votre établissement actuel est-il**
346 **suffisant ? Pouvez-vous expliquer ?**

347 (Long silence) Bah en fait je pense ... je ne sais pas si c'est l'accompagnement en lui-
348 même qui devrait être amélioré ... mais il y a euh ... en fait comme on est une école à
349 pédagogie active et donc il y a beaucoup de fondements qui semblent être des bases,
350 mais qui ne sont pas du tout explicitées. On n'a pas tous accès à ces fondements et donc
351 il y a vraiment un petit peu ... en fonction des personnes qu'on rencontre ... un petit
352 peu dues aux attributions. On va pouvoir ou non avoir accès à ces fondements et donc
353 fatalement, je pense que ... bah moi, je suis très bien vue par l'équipe, c'est très bien,
354 tout est beau. Et effectivement, je peux parler avec n'importe quel collègue, on va
355 s'entendre, mais je pense que d'autres collègues qui ne vont pas avoir ces préceptes-là

356 et ce n'est pas qu'ils sont pas volontaires, c'est juste qu'ils n'y ont pas eu accès. Et donc
357 voilà Et tout ça, c'est dû à quoi ? C'est parce qu'ils n'ont pas eu les mêmes collègues
358 et donc il y a en fait ça manque d'explications des fondements et ça manque d'un socle
359 commun dans le sens où il y a beaucoup de choses aujourd'hui dans l'école qu'on remet
360 un petit peu en question. Il y a des bases qui se perdent et qui devraient peut-être être
361 remises à jour et inversement. Il y a des nouvelles choses qui arrivent, qui ne sont pas
362 appréciées ou bien vues de tout le monde. Et donc, j'ai envie de dire que ... aujourd'hui,
363 non, ce n'est pas suffisant ... Pour tout le monde, parce qu'il y a beaucoup d'informel,
364 parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont plutôt dues aux attributions, aux personnes
365 qu'on rencontre, à nos affinités, etc. Donc je pense que ce n'est pas suffisant et qu'il
366 faudrait peut-être justement veiller à des outils très clairs. Mais d'ailleurs, pareil pour
367 les 1-2, il y a un VADE MECUM que j'ai enfin reçu avec certains fondements, mais
368 en 3-4-5-6, il y a rien. Et donc, il y a juste le pack bienvenue, le welcome pack avec
369 oui ... des ... Savoir que la direction peut arriver, les horaires, que faire en cas
370 d'accident ? Machin, brol, bidule, mais il n'y a pas, il n'y a pas ce VADE MECUM.
371 Donc je pense que pour les premières – deuxièmes, il a quelque chose de beaucoup
372 plus instrumentalisé ou un truc institutionnalisé même. Mais pour les 3-4-5-6, pas
373 vraiment.

374 **Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce**
375 **que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

376 Je pense que idéalement il faudrait donc ce VADE MECUM, il faut avoir quelque
377 chose d'écrit sur lequel on puisse revenir parce qu'il y a rien à faire, même en relisant
378 le Welcome Pack que je relis chaque année, il y a des choses à chaque : « Ah mais oui,
379 c'est vrai, c'est ça ». Mais ... Et je parle dans l'idéal de l'idéal je pense qu'on a des
380 périodes ... qui sont des périodes de missions collectives, je pense euh ... qui devraient
381 être attribuées à cela. Justement à l'accompagnement des jeunes. Maintenant, il y a
382 d'autres priorités ou non, d'autres besoins de l'école qui font qu'elles ne sont pas d'office
383 attribuées à cela ... qui pourrait permettre justement ... quelque chose de collectif sur
384 les fondements de l'école, etc., pour être sûr aussi bah que tous les jeunes aient ... le
385 même ... le même son de cloche, du moins au départ. Mais après, je pense qu'il faudrait
386 ... non pas accentuer l'accompagnement par euh ... les collègues. En fait, le système
387 du tutorat ou du mentorat me plaît beaucoup moins ... et c'est ce que je trouve
388 beaucoup plus riche quand je compare par exemple avec une autre collègue qui a juste
389 eu son collègue direct et celle qui était avant elle. Moi qui ai finalement échangé avec
390 plein monde. Je trouve que j'ai une meilleure intégration et une meilleure estime de
391 moi-même, je pense. Après c'est lié à plein d'autres facteurs et je pense finalement
392 que le reflet qu'on a de moi un meilleur parce que justement, moi, j'ai eu plein de
393 référents différents. Et donc, je pense qu'au lieu d'aller vers le tutorat ou le mentorat,
394 il faudrait justement un petit peu plus d'inst... institutionnaliser le fait qu'on ait des
395 repères différents, dire : « ben tiens moi, par exemple, pour les futurs, peut être que je
396 peux aider dans tout ce qui est le matériel Montessori parce que j'ai fait des formations
397 ou certaines pédagogies alternatives ». Peut-être que A., elle, peut aider pour autre
398 chose. Peut-être que J., elle peut aider pour tel objectif. V., elle va vraiment être dans
399 l'organisation, etc. Enfin voilà ... avoir un peu ... tous nos ... avoir un petit peu listé
400 ou du moins rendre plus formel ce ... ces référents-là pour qu'on sache qui aller et
401 qu'on puisse y aller ouvertement. Et qui a un petit peu en partage plus ... Et ce n'est

402 pas plus formel, mais ... qui soit vraiment plus accessible, en fait, quand on arrive,
403 c'est juste ça ... je sais que moi, j'aurais pas osée aller au tout début, elle me faisait un
404 peu peur et c'est que parce que j'ai appris que ci et ça, que j'ai été travaillé avec elle,
405 que ça a permis ... mais voilà je pense que ce ... n'est pas s'est amélioré
406 l'accompagnement, mais le rentre plus le terme, parce qu'il y a cette théorie qui fait
407 d'avoir plusieurs référents mais je ne sais plus comment ça s'appelle.

408 **D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
409 **personnel et professionnel ? Pourquoi et comment ?**

410 Alors euhm ... oui ! Pourquoi et comment ? Euh ... si je me base que sur cette année-
411 ci ... Je pense qu'il m'a amené à euh ... avoir plus confiance et un petit peu
412 déculpabiliser de certaines choses, parce que voilà, L., qui est pourtant une très
413 chouette prof, a pu me dire par moments : « Mais allez, ne te tracasse pas ou là, je suis
414 à la bourre aussi ». Ou euh ... voilà. Elle m'a d'ailleurs dit « C'est normal qu'au niveau
415 organisationnel, on ne soit pas au top parce que c'est notre première année à deux et
416 qu'il faut d'abord qu'on trouve notre rythme avant d'être pleinement disponibles pour
417 tout le reste ». Donc ça, et donc fatalement ça au niveau professionnel, permet aussi
418 de ... au niveau personnel, plus sûr. Mais je ... pense que ... oui, tu vois c'était
419 finalement plus ce côté-là, toute cette intégration à l'équipe de nouveau, puis ces échos
420 positifs qui font que on intègre quelque chose de positif. Après, je sais aussi qu'on a
421 eu un très chouette duo. Quand je compare avec d'autres collègues qui ont été amenés
422 à travailler un temps, cette année-ci avait qui ça n'a pas du tout accroché. C'est vrai
423 qu'elles me disaient « Mais allez, chez vous ça a l'air trop bien. Vous avez l'air de bien
424 vous entendre ». Et d'ailleurs l'une des deux m'a contacté cet été ... au début de l'été,
425 en me disant « Tiens, comment tu fonctionne avec L. ? Parce que moi, ça me stresse
426 euh ... que ce ne soit pas très structuré, tac, tac, tac tac euh Et elle me disait que je
427 fonctionnais super bien et que je n'avais pas trop stressée. Mais donc bref, tout ça, fait
428 que je me sens plus sereine, moi. Et puis, au niveau personnel, L., c'est quelqu'un qui
429 dit les choses, qui ne se prend pas la tête, mais voilà elle est cash, elle préfère y aller,
430 foncer dedans. Et puis, au pire, il y a quelque chose de mauvais mais on en discute et
431 donc ça m'a permis aussi moi, d'oser le dire quand j'avais l'impression ... Là, par
432 exemple dans les réunions de pilotage, j'ai eu l'impression qu'il y avait des messes
433 basses sur moi. J'ai été voir la collègue en lui disant : « Écoute, est-ce que j'ai fait
434 quelque chose de mal ? J'ai l'impression que tu m'en veux ». Et finalement, non, elle
435 m'a justement dit « Mais non, toi, c'était trop cool parce que tu intervenais beaucoup,
436 mais d'autres pas du tout donc ça m'a saoulé ». Et donc en fait, ce que je pensais s'est
437 changé et ça me permet aussi moi, d'être plus épanouie au sein de mon équipe. Euhm
438 ... mais je dirais aussi que d'avoir travaillé avec un jeune avant a aussi influencé tout
439 ça. Et donc, j'aurais du mal à dire tiens, qu'est ce qui vaut quoi ? Parce que je sais
440 qu'avec mon ancien collègue, ça m'a permis d'être aussi beaucoup plus assertive sur ce
441 que je voulais et j'ai pris beaucoup plus de place ... peut-être trop de place aussi. Et
442 euh ... et c'est ce qui a permis aussi que je sois si appuyée sur mes idées et que je
443 paraisse un petit peu sûr de moi, entre guillemets. Et donc, oui, ça certainement
444 influencé beaucoup de choses, mais je ne sais pas dire quoi exactement et je ne saurais
445 pas dire quel facteur avec certitude.

446 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les 10 ans à venir ?**

447 Oui, oui, oui, oui, bien sûr. Euh je me vois rester dans l'enseignement très longtemps,
448 maintenant pas toujours au même poste. Je sais que je ne serai pas institutrice toute ma
449 vie. Je me vois plutôt aller vers une direction, conseillère pédagogique à un moment
450 euhm ... parce que je sais trop la fatigue et le travail que demande d'être institutrice.
451 Mais euh ... mais oui, à fond j'adore. J'adore mon métier. Là, je suis trop contente de
452 pouvoir aller montrer ma classe à mon chéri. Et voilà.

453 **Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
454 **professionnels futurs ? Pourquoi ?**

455 (Silence) C'est-à-dire ?

456 **Autrement dit : Dans le futur, serez-vous favorable/défavorable de reprendre un**
457 **co-titulariat ?**

458 Alors, je vais d'abord répondre à la plus facile : Est-ce que je me vois faire un co-
459 titulariat un jour ? Euhm ... Oui et non. C'est-à-dire que ... plus en mi-temps, parce
460 que ... parce que j'ai une expérience l'année dernière qui n'était pas positive euh ... et
461 donc qui a fait que finalement, je passais beaucoup plus de temps à l'école que je
462 n'aurais dû parce que j'avais l'impression que ce n'était pas du tout géré. On avait une
463 moins bonne collaboration, donc enfin ... pourtant, j'apprécie beaucoup mon collègue.
464 Mais par rapport à ça, moi, ça me reste. Et l'expérience que j'ai vécue avec L. ne
465 permettra pas ... Et puis, on le sait L. et moi, parce que quand j'ai remplacé ma première
466 année, elle était avec un autre collègue où ça été très dur. C'est pour ça qu'elle a dû,
467 après s'arrêter un an pour s'occuper de ses enfants parce que quand elle rentrait, ça
468 n'allait plus du tout et qu'elle a eu justement une très mauvaise expérience en co-
469 titulariat. Donc, je pense que c'est tellement euh ... difficile, ou du moins rare ... de
470 tomber sur quelqu'un qui marche que ce n'est pas quelque chose que je voudrais refaire.
471 Oui, du co-titulariat peut être euhm ... avec mon avec un 4/5ème et un cinquième,
472 voire un trois quarts, un quart, parce que finalement, c'est qu'une journée avec les
473 heures de fourche. Euhm ... mais et où ce serait finalement très scindé ... Mais peut
474 être plus laissé ... Et puis, alors voilà il y a rien à faire. Après, je suis jeune, enseignante
475 aussi et il y a aussi le fait de se dire que j'ai envie de ma classe, de mettre mes choses
476 en place, de ... je suis un peu maniaque, donc de me dire que tout est bien rangé et que
477 ce ne sera pas le bordel quand j'arriverai. Je pense qu'il y a un peu tout ça qui fait que
478 non, je voudrais pas refaire du co-titulariat, mais ça s'est très très bien passé cette
479 année. Et l'autre question, c'était est-ce que ça va m'influencer pour l'avenir ? Je pense
480 que L. m'aura amené des choses très intéressantes et très importantes pour la suite de
481 mon parcours. Je sais aussi que fatalement comme elle a été beaucoup chez les petits
482 avant, ça va être une de mes références pour l'année prochaine. Je sais aussi que quand
483 j'aurai des petits loulous, elle risque d'être ... d'être une référence parce qu'au niveau
484 de son éducation avec ses enfants, etc. On a beaucoup parlé. Ben voilà, quand on parle
485 des enfants, de nos préados de 6ème, on en venait souvent à se demander mais
486 pourquoi ? etc. Tiens, comparons avec les enfants quand ils sont petits et donc ... Et en
487 plus, elle les avait eu en 1ère primaire, nos petits chéris. Donc le parallèle était facile.
488 Donc je pense que tout ça m'influencera et que voilà, il y a des choses qu'elle a dit que
489 je garderai en mémoire. Et voilà, maintenant là, aujourd'hui, je ne vois pas d'autres
490 impacts directs, si ce n'est ce que je garde pour moi et. Et fatalement, les interactions
491 que je prévois d'avoir avec.

- 492 **Nous avons pratiquement terminé notre entretien. Souhaitez-vous ajouter**
493 **quelque chose ?**
- 494 Non, je ne pense pas.
- 495 **Merci pour votre participation.**

Entretien n°7 : E7

1 **Pourriez-vous vous présenter ?**

2 J'ai 28 ans, trois quarts et plus. Je suis à l'école en 2^{ème} et en 3^{ème} primaire comme
3 titulaire dans deux écoles différentes.

4 **Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant ?**

5 Euh ... depuis quatre ans ... trois ans ? Je vais entamer ma cinquième l'année
6 prochaine, je crois.

7 **Dans quelle(s) école(s) enseignez-vous actuellement ?**

8 Je travaille actuellement pour la commune de Rixensart, dans deux écoles, deux
9 implantations différentes.

10 **Quel est votre contrat de travail ?**

11 J'ai euh ... c'est là que ça se complique ... Alors, j'ai ... eu un contrat de remplacement
12 euh ... d'une collègue qui a elle-même remplacé une collègue qui était partie pour être
13 directrice. Donc j'ai un contrat d'un an, avec deux co-titulariat.

14 **Vos deux collègues sont plus expérimentées que vous ?**

15 Oui.

16 **Pourriez-vous me donner l'âge ou en tout cas le nombre d'années d'ancienneté de
17 vos deux collègues ?**

18 (Silence). Bah ... euh ... Elles ont ... entre 40 et 50 ans, genre 45 environs, je dirais.
19 Je vous avoue que j'ai du mal à estimer l'âge de mes collègues. En fait, il y en a une,
20 M. qui travaille dans l'école 1 depuis 20 ans et A. elle se fait un peu chasser de toutes
21 les écoles, de partout ... parce qu'elle n'est pas très compétente.

22 **Pour quelle(s) raison(s) travaillez-vous en co-titulariat ?**

23 Alors euh ... co-titulariat c'était parce que ? Dans une des deux implantations, c'est
24 une école en immersion et donc ils ont ... il n'y a que des mi-temps en gros. Et là j'ai
25 pris le mi-temps francophone de la 3e primaire et en 2e primaire dans l'autre école,
26 c'est parce que ma collègue A. avec qui je travaillais, elle travaille qu'à mi-temps ... et
27 elle voulait ... au départ elle voulait la remédiation mais cette année elle a eu la
28 deuxième primaire et du coup, il fallait combler le mi-temps de la classe. Donc, c'est
29 pour ça que c'était ma collègue et puis moi. Avec M., je suis arrivé ... je crois quasi
30 novembre, décembre et donc j'ai fait plus de la moitié de l'année dans ce double mi-
31 temps. Et avec A., pareil parce qu'en fait je changeais mon contrat dans une autre
32 commune. Dès que j'ai pu, j'ai changé de contrat, je suis parti pour prendre ça.

33 **Comment se passe la collaboration au sein du co-titulariat ?**

34 Alors, avec Mme M. ... très bien ! On communique ... donc en gros, elle, elle donne
35 français et moi c'est plus math avec un cours de ... je donnais cours de conjugaison
36 quand même et elle donnait français et un cours d'éveil, c'était ça. Et de l'autre côté
37 ... ah non, c'était un peu pareil. Je donnais plus math et un peu de français. Mais donc

38 avec M., on communique un peu, mais chacun donne son cours et puis on parlait de la
39 classe quand on se voyait. Et avec A., il y avait zéro communication parce que dès
40 qu'on voulait ... qu'elle voulait parler, elle me parlait de ses filles et pas de l'école. Et
41 du coup, je l'ai vite envoyée balader parce que sa vie ne m'intéresse pas ... et euh ...
42 elle n'était pas du tout organisée. Et euh ... en fait, enfin oui voilà ... Et en fait ...
43 Mais du coup, je ne les voyais jamais ... A. quand j'allais à l'école, je la voyais pas
44 parce que travaille qu'à mi-temps que quand j'allais à l'école A., je voyais M. parce
45 qu'elle avait l'autre, l'autre troisième. Si tu vois ce que je veux dire. Donc c'était plus
46 sympa et plus simple pour concerter parce que je l'avais en ... de visu avec moi et ...
47 je la voyais 3 jours semaine que l'autre je ne la vois jamais.

48 **Comment décririez-vous l'intensité de votre collaboration avec vos deux**
49 **collègues ?**

50 A., c'est inexistant. Et euh bah ... M. je dirais que c'est ... une bonne collaboration.
51 Maintenant, on donnait chacun des cours différents mais genre on se partageait des
52 ressources et comme c'est une quille en outils numériques, en informatique, bah je lui
53 ai expliquer un peu la vie. Parce qu'elle est donne toujours cours dans des feuilles et
54 tout. Et euh ... et voilà. Et moi, si j'avais une question, je la posais mais c'était rare
55 quoi. C'était plus pour savoir comme fonctionnait l'école ou la classe de troisième
56 parce que vu que j'étais là qu'à mi-temps, bah c'était dur de savoir ce qu'il se passait,
57 ou on parlait d'un enfant.

58 **Avez-vous eu l'impression d'être sur la même longueur d'onde avec vos**
59 **collègues ? Pouvez-vous expliquer ?**

60 Avec A., non, du tout. Mais ... Non, je dirais que M. elle faisait des feuilles, des
61 feuilles, des feuilles, des feuilles, des feuilles. Elle faisait tout avec tout le monde en
62 même temps. Moi, mes élèves, ce que je fais encore actuellement, c'est que j'explique
63 les trucs. Si certains veulent aller plus vite, ils peuvent le faire mais s'ils ont une
64 question, ils attendent le groupe. Et euh ils travaillent à leur niveau et je travaille un
65 peu par niveau. Et que moi, dans mon sens, quand ils en fini une tâche, ils peuvent
66 faire ce qu'ils veulent entre guillemets pour attendre le groupe, quoi. Mais si
67 physiquement il veut bouger de la place et se mettre sur un pouf ou au fond regarder
68 par la fenêtre, s'il dérange personne, dans l'absolu, ça ne dérange pas. Avec M., c'est
69 carré, quoi. Et A.? Je ne sais pas trop ce qu'elle faisait parce que quand je suis arrivé
70 du coup, dans le courant de l'année, j'ai parlé de synthèse à mes élèves et de faire des
71 synthèses, ils ne savaient pas ce que c'était. Et c'est toujours moi qui dois ranger les
72 feuilles de A. parce que elle le faisait jamais. Même si elle n'avait quasiment aucune
73 feuille, quoi. Donc durant plus de 6 mois, je ne sais pas ce qu'elle faisait avec les
74 élèves. Mais bon après, ce n'est pas mon ressort. Moi, je faisais mon truc et voilà quoi.
75 Et elle ... elle n'avait aucune gestion de groupe parce que les enfants, ils en font ce qui
76 voulaient, ils n'ont pas de cadre. Moi, je crois que je suis un prof cool, mais je ...
77 j'établis un cadre. Et ils connaissent les limites et s'ils abusent je vais leur dire qu'ils
78 abusent. Et du coup, après ils ne le font plus et ça allait quoi. Mais oui, il y a du bruit
79 dans la classe mais c'est toujours respectueux et il y a aucune moquerie parce qu'elle
80 disait qu'avec certains élèves, il y en a qui était hyper compliqué, tout ça, ça n'allait
81 jamais, n'écoutait pas, il voulait chaque fois parler. Je lui ai dit « Bah ouais, j'ai pas
82 ressenti avec eux ... Moi, ça va très bien. Il me pose des questions, il est calme. Oui,

83 il veut bouger mais comme un enfant de ... de 7 ans qui veut bouger parce qu'il a
84 besoin de bouger, quoi. Mais c'est comme si tu n'as pas de cadre, ça ... ça ouvre à ...
85 l'anarchie, comme on dit.

86 **Avez-vous senti une évolution dans la relation de collaboration ?**

87 Bah ... oui ... avec M., ça a toujours été parce que ... bah parce que voilà, il n'y avait
88 pas de raison. Mais avec A., au début, je répondais son ... au téléphone, mais j'ai bien
89 compris qu'à la fin euh ... quand elle m'appelait c'était vraiment 50 minutes d'appel
90 pour 40 minutes où elle me parlait de sa vie, de ses filles et puis 10 minutes d'école.
91 Et à chaque fois qu'on se voyait bah je devais re ... re ... recadrer la discussion aussi
92 quoi ... des enfants pour en parler, pour parler des trucs, quoi! Et même aux réunions
93 des parents, on parlait de ses trucs devant des parents. D'abord on dit on pense quoi de
94 l'enfant et tout ça comme ça ... on ... on dit la même chose par rapport à l'élève. Elle
95 était là « oui, oui, oui » puis, quand elle ne le disait pas, je l'arrêtais et je lui disais « je
96 ne suis pas d'accord avec toi, toi, c'est ton ressenti ... » Moi, c'est pas mal du tout parce
97 que justement, que cet enfant était difficile en classe. Moi, je regardais la mère et je
98 dis je ne suis pas d'accord. Je le connais depuis l'année passée. Il a déjà bien évolué
99 par rapport à l'année passée et oui, il a besoin de bouger mais comme tous les enfants,
100 enfin il faut arrêter quoi. Et de quoi ? Avec A. ça a dégringolé parce que c'était de pire
101 en pire. Pour à la fin, j'allais dire à la directrice que moi, j'ai quasi plus de contact avec
102 elle et ça ne fonctionne pas. Elle n'est pas organisée ... Et euh, enfin c'est hyper
103 brouillon, quoi. Et elle me parle de tout sauf de l'école. Je ne suis pas son psy. Et si
104 elle veut causer avec quelqu'un, qu'elle trouve des copines. Et je ne suis pas son pote.
105 Je m'en fous de sa vie, quoi ... Ça allait même au point où je voyais que c'était elle,
106 j'écoutais son message et moi souvent, elle me parlait une demi-heure au téléphone. Et
107 moi je répondais en 3 minutes, je répondais pour l'école, quoi.

108 **Voyez-vous vos collègues en dehors de l'école ?**

109 Non. Juste à l'école.

110 **À quelle fréquence collaboriez-vous ? Dans quels lieux ?**

111 Quand l'école était ouverte ... parce qu'après chacun avait ses activités, mais sinon
112 c'était pendant les heures de fourche ou de concertation ou ... parce qu'il y a une
113 question durant le cours, vu qu'elle était dans la classe juste en face de moi, je toquais
114 ou après l'école, quoi. Et par WhatsApp.

115 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

116 (Silence). Je passe mon tour pour l'année prochaine, si je peux. (rire). Non, je dis ...
117 rien que pour ça, je n'aime pas du tout ... parce que ... je vois pas trop l'intérêt. C'est
118 moi, j'aime bien avoir ma classe à 100% pour donner tous mes cours surtout en tant
119 que jeune dans l'enseignement, j'ai envie de tout donner. Ce qui est certain, c'est bien
120 parce que quand tu donnes, si tu donnes du co-titulariat dans deux classes avec l'autre
121 et que tu donnes toujours le même cours, tes prépa sont faites une fois pour deux donc
122 c'est un gain de temps. Mais moi je trouve ça un peu pénible de donner deux fois la
123 même chose à chaque fois. Et euh ... après ça double les réunions des parents, déjà
124 qu'une réunion des parents, c'est chiant. Alors plein de réunion des parents, c'est
125 encore plus pénible et euh ... surtout dans l'école où c'est de l'immersion, tu as des

126 élèves qui sont en difficultés ... déjà, avec le français, alors qu'en plus il y a le
127 Néerlandais du coup euh ... pffff ... moi je n'aime pas... Et euh ... ouais, non. J'aime
128 faire les trucs à ma façon, je veux bien collaborer, il n'y a pas de soucis, hein. Je préfère
129 pouvoir faire ce que je veux. Collaborer avec mes collègues, On parle de trucs, on se
130 partage lorsqu'on sait ou on s'envoie des messages pour voir ... pour être sur la même
131 longueur d'onde. Mais si je ne veux pas faire un truc, je ne fais pas et inversement. Ça
132 ne m'intéresse pas de me calquer à quelqu'un d'autre quoi. Collaborer, oui, mais faire
133 une copie, non.

134 **Durant vos discussions, quels sont les thèmes que vous avez abordés ? Avez-vous**
135 **abordé des aspects liés au fonctionnement de l'école, à la discipline, à la gestion**
136 **de groupe, à l'intégration dans l'équipe, la différenciation, la difficulté avec les**
137 **élèves, avec les parents ?**

138 Bah oui je dirais ça mais au même titre qu'avec un ... un autre de mes collègues qui
139 n'est pas mon ... mon ... co-titulaire, c'est plus dans une discussion, s'il a des pistes
140 pédagogiques sur telles ou telles choses ou même du matériel. Et oui, la gestion, voir
141 ... Enfin après, moi j'avais vraiment eu de souci de gestion de groupe ... parce que je
142 crois que pour moi, je gère bien mon groupe et les enfants sont contents et chaque fois,
143 ils arrivent avec le sourire dans ma classe. Ils sont demandeurs pour travailler avec la
144 musique ou des trucs comme ça, ça crée un chouette climat. Et du coup ouais, je
145 partage plus avec mes collègues, je dirais que je partageais beaucoup ... le fait que ...
146 je gère entre guillemets pas mal la technologie enfin tu vois les ordinateurs et tout ça.
147 Ça peut paraître con mais hier midi, je suis arrivé, j'ai donné un cours sur comment
148 faire une capture d'écran sur l'ordinateur et peut être modifier une réponse sur ... tu
149 vois ? Je dirais plus un partage de ressources comme ça. Et que oui du genre utiliser
150 tablette en classe, je montrais comment faire avec elle pour lui montrer des choses
151 comme ça. Mais euh ... en soit j'avais déjà été dans l'école a avant donc rien que pour
152 comment l'école fonctionne ? Ça, je le savais, mais c'est plus le calendrier quoi. Parce
153 qu'être dans deux écoles ... bah euh des fois ce n'est pas les mêmes règles pour les
154 récréations, puis je savais pas mais il y a une animation on fait comment ? parce qu'il
155 faut bouger ci, il faut bouger ça. Pour ça, un co-titulariat, quand tu as toute ta classe,
156 tout le temps, bah si tu as une heure qui bouge à cause d'une évocation, tu t'en fous, tu
157 te dis, c'est bon, tu le fais après. Et tu vois si tu as une leçon qui fonctionne bien, là, tu
158 continues ou tu t'adaptes. Mais si tu sais que tes 3 jours sur la semaine et qu'après les
159 verras après, rien que pour l'avancement dans la matière, tu entames la matière que tu
160 as vu il y a un mois, je trouve ça un peu moyen je trouve.

161 **Avez-vous parler de vos ressentis, des expériences positives ou négatives, de vos**
162 **besoins à vos co-titulaires ?**

163 (rire). Ah moi, je ne dis jamais ce que je pense. Donc non.

164 **Pourquoi ?**

165 (Silence). Parce que je suis un homme et je ne parle pas de mes sentiments. (rire). Non
166 euh ... Parce que j'estime que quand j'ai une question, je la pose. Mais euh ... ce n'est
167 pas des doutes ou de trucs comme ça. Je ... je ne me suis jamais posé une question
168 existentielle. En tout cas, si je dois me poser une question existentielle sur
169 l'enseignement, ce ne sont pas des personnes comme elles vers lesquelles je vais

170 tourner. Genre peut-être plus un ami ... genre parler avec quelqu'un qui comprend un
171 peu ce que je vis en tant que jeune prof. Et ça, mes collègues, ce ne sont pas mes potes,
172 du coup je ne vais pas me confier à mes collègues...

173 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans votre**
174 **école ?**

175 Non dans aucune des deux. Et à chaque fois, je le dis ... enfin on ... on le dit qu'il n'y
176 a rien qui est fait pour un ... un nouveau prof. Et du coup, ça peut être con mais faire
177 en mini canevas avec genre ... c'est con mais le code wifi, un horaire type en disant
178 ce qu'il faut faire, le nom des trucs, où est quel local, qui est la personne référente de
179 quoi, ... Et euh enfin des trucs un peu pratico-pratiques qui sont récurrents pour chaque
180 intervenant. Ou, c'est con hein, mais juste mettre le nom de tous les profs avec leur
181 affectation cette année pour savoir que si tu cherches quelqu'un, tu sais où il est quoi.
182 Mais tout ça, ça n'existe pas ... alors que c'est bien connu dans l'enseignement, il n'y a
183 jamais de changement durant l'année (rire), de congé maladie. Ou alors, « le code de
184 la photocopieuse, c'est quoi encore » ?

185 **Dans votre école, existe-t-il des personnes ressources qui sont chargées**
186 **d'accompagner les enseignants débutants ?**

187 Non ... je dirais juste que ... que d'une manière spontanée ... spontanément, que ...
188 bah si quelqu'un de nouveau est là ... bah (rire) je vais le dire mais je parle avec tout
189 le monde et n'importe qui. Et du coup, si il y a quelqu'un, déjà si c'est une personne
190 que je connais pas. Je m'interroge, je me fais « t'es qui ? » (rire) et puis je dis : « si tu
191 as des questions, n'hésites pas ». C'est comme là, débile hein ... il y a ma directrice
192 veut engager quelqu'un pour ce mois-ci pour faire du FLA et ma directrice était en
193 formation donc euh ... donc c'est une nouvelle qui était là un mois l'année passée, ma
194 directrice l'a mise dans son bureau pour qu'elle fasse le travail de la directrice,
195 répondre aux mails et au téléphone pendant qu'elle était à sa formation. J'étais là mais
196 elle ne comprend rien à l'école, pourquoi la mettre là ? Enfin ... Elle n'est pas très
197 efficace quoi. Ce n'est pas très correct.

198 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans cet accompagnement ?**

199 Bah en fait, oui et non ... parce qu'en fait dans une des deux écoles dans laquelle je
200 travaille, la directrice est vraiment cool et elle c'est vraiment une personne ressource.
201 En fait, c'était marrant mais ... dans cette école, tous les jours j'avais une question et
202 du coup c'était comme avec les enfants, j'arrivais dans son bureau pour la question du
203 jour quoi. Et du coup, ça faisait marrer aussi mais elle disait que c'était bien parce que
204 ... en fait, moi, quand j'étais engagé dans cette école, j'avais pris une feuille et j'étais
205 arrivé une demi-heure avant ma réunion. Et j'avais posé plein de questions et elle a dit
206 que ... en 10-15 ans de carrière ... que j'étais le seul qui a fait tout ça. Et j'étais hyper
207 organisé parce qu'en fait j'avais pallié à toutes ses questions ... bah je me l'étais
208 posées. Du coup, elle a répondu à tout ça, alors c'est constructif. Mais dans l'autre
209 école, la directrice, c'est nul quoi. Si t'as une question, elle t'envoie chez le secrétaire
210 donc on va voir F. directement. F c'est le pilier de l'école.

211 **De quoi avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagné en tant que**
212 **jeune enseignant ?**

213 (Silence). Pfffff. Bah je dirais l'accès à des meilleures ressources pédagogiques et ...
214 des outils pour la différenciation. Mais ce n'est pas propre à l'école, quoi. C'est plus
215 dans mon enseignement de tous les jours, je dirais. Par exemple, mon élève italienne
216 qui est arrivée ... bah ... au départ, il y avait trois 6^{ème} et la directrice elle a dit : « ah
217 non, il y a le CEB, on la met en 5^{ème} ». Et puis elle me dit : « oui, voilà, tu as une
218 nouvelle élève italienne qui ne parle pas un mot de français ». Et c'est tout quoi. Et
219 c'est moi qui ais dû me démerder en trouvant une tablette pour faire des trucs, en
220 achetant un jeu de lecture pour qu'elle apprenne. Elle a eu accès à du FLA à l'école
221 donc elle a pu apprendre aussi. Mais en gros, ma directrice n'est pas très compétente.
222 Même quand cette élève est arrivée, c'est moi, de moi-même qui ait dû prendre des
223 ressources, de mon temps et de mon argent pour l'intégrer dans l'école, quoi! Et que
224 jamais durant l'année, elle m'a demandé comment ça avait été avec cette élève.

225 **Lors de votre co-titulariat, avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement**
226 **individualisé de la part de vos deux collègues ?**

227 (Silence). Baaaf ... avec A., non. Et avec M., on parlait ... bah forcément plus de nos
228 élèves ... mais mais au même titre que maintenant je parle avec d'autres collègues
229 de leurs élèves de temps en temps, mais moins que ... enfin c'est moins récurrent parce
230 que je n'ai pas ses élèves ou que je les vois une heure par semaine. Donc oui, mais euh
231 ... Ah une plus grande fréquence, mais pas ... pas tout le temps.

232 **À part le dossier « repères » que vous avez évoqué, si un enseignant débutant**
233 **devait commencer idéalement, qu'est-ce que l'école pourrait mettre en place pour**
234 **l'accompagner ?**

235 Bah je dirais que ... Si dans ton dossier tu as ... l'endroit ... enfin ... où c'est marqué,
236 l'endroit où les ressources de l'école se trouvent. Ça peut être bien. Ouais et faire une
237 visite de l'école pour montrer ce qu'on a. Et peut-être faire entre guillemets un système
238 de parrainage, quoi. Dire ouais si tu as des questions euh ... Et dire si tu as des
239 questions plus d'ordre euh ... je ne sais pas plus pratico pratique avec le calendrier, va
240 voir telle personne ou va voir le secrétaire, mais si c'est un truc plus numérique avec
241 ce que tu peux faire avec des outils, va avoir cette personne-là, si tu veux voir un truc
242 en art, va voir cette personne-là qui est plus spécifiée, je ne sais pas oui, spécialiste.
243 Des choses comme ça ... Parce qu'après que c'est un peu le même bazar pour tout le
244 monde. Je dirais savoir vers qui se tourner en gros.

245 **D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
246 **personnel et professionnel ? Pourquoi et comment ?**

247 (Silence). Non, juste que je ne veux plus faire ça. Non, mais après, moi, comme je
248 disais juste avant, je préfère alors qu'il y ait deux cinquièmes ... L'année passée, je
249 travaillais beaucoup enfin c'était pas du co-titulariat parce qu'on n'était pas ensemble
250 dans la même classe mais tu avais l'autre 5^{ème} où elle était en co-titulariat. Mais euh
251 ... ça aussi bêtement, quand ... l'année passée, donc elles étaient deux en 5^{ème}. Il y en
252 a une qui est partie en burnout et tout et puis maladie sur maladie. Ils ont eu quatre
253 profs. Et puis la deuxième qui était malade je crois l'année passée, les cinquièmes,
254 l'autre cinquième ont eu 5 profs différents. Et parce que tu vois quand tu avais un mi-
255 temps, ça voulait dire que pendant trois jours, ils avaient un prof. Mais les trois autres
256 jours, ils n'avaient plus de profs parce que c'était le mi-temps qui était malade. Et puis,

257 des fois, ils ne trouvaient pas des gens donc c'était la merde. Donc chaque fois, il y
258 avait quelqu'un dans leur classe, alors que ... si c'était une personne temps plein tout
259 le temps, ça aurait été plus simple de trouver donc il y a aussi cette dynamique aussi
260 quoi. Et euh ... Mais quand elles étaient présentes. Oui euh ... quand on est sur le
261 même lieu de travail, bah je parlais à chaque fois avec elles. Et moi vu que je suis d'une
262 nature fort altruiste, tu vois, dès que je faisais une prépa, je leur envoyais une copie et
263 j'imprimais une copie que je mettais dans leur casier, même si genre moi je faisais
264 solides et figures tandis qu'il n'y a qu'une des deux qui fait solides et figures bah je
265 leur imprimais à toutes les deux, pour être sympa et ... et aussi, elle m'a dit qu'elle
266 avait des ressources et que si je voulais, je pouvais piocher dans leurs trucs, mais je
267 prenais que seulement quand il me manquait une feuille d'exercices et j'étais là « oh
268 bah, je l'envoie pour mes élèves ». Mais du coup, je préfère cette formule-là, quoi.
269 Gérer son bateau comme tu veux, mais avoir une personne qui est à côté de toi ... entre
270 guillemets et à qui tu peux poser des questions pratiques bah ... mais tu gères ton truc
271 comme tu l'entends quoi. Parce qu'aussi moi je vois bien « oui, il y a un mot pour
272 jeudi qui doit être compléter mais il a été écrit au journal de classe lundi mais ce n'était
273 pas le bon prof donc l'autre ne l'a pas vu ... du coup, on s'est pas vu et du coup, on ne
274 s'est pas dit ça ». C'est con, c'est des détails mais ça dépend de la communication vu
275 que tu as un intervenant en plus qui n'est pas forcément là dans ... à la même école,
276 c'est compliqué, quoi.

277 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les 10 ans à venir ?**
278 **Pourriez-vous expliquer votre réponse ?**

279 Bah euh ... Ben oui, je crois, parce que ... pour l'instant, je m'amuse bien en classe
280 avec mes élèves. Enfin je veux dire que j'aime bien travailler avec eux et tout ça et se
281 lancer dans un projet et on les voit grandir. Je dirais que je me sens bien dans ma classe
282 et je trouve ça chouette. J'aime bien faire mes cours et j'aime bien pour l'instant avoir
283 fait plusieurs années, même si je crois que je préfère quand même les grands aux petits.
284 Parce que je préfère avoir une discussion avec les grands, mais je dirais que, a
285 contrario, le manque de ressources me saoule, parce que, enfin on a rien à part si ... et
286 je me suis dit je pourrais comme plein de collègues ou quoi passer, mes collègues ne
287 font pas toutes ça non plus, mais passer 1000 ans à faire que des trucs que pour l'école
288 mais l'école ce n'est pas ma vie et ça ne le sera jamais. J'estime ... que ... quand tu
289 vois dans le privé, on leur fournit tout le matériel qu'il faut pour bosser, nous pas. Donc
290 oui, je pourrais faire encore beaucoup plus et améliorer ma pratique de l'enseignement.
291 Mais après t'as le budget qui est là, et je n'ai pas envie de mettre les sous là-dedans.
292 Même si ce serait bénéfique pour mes élèves. Mais j'estime que ce n'est pas à nous de
293 le faire parce que comme disait mon prof de gym : « Bah plus tu fais, moins t'auras de
294 budget parce qu'ils vont dire quoi, tu le fais quand même, donc c'est bon, c'est que c'est
295 possible ». Alors que désolé mais non. Donc moi, je dirai ça ... Par exemple, les
296 photocopieuses, souvent il y a un quota par mois ou par semaines et euh ... si tu le
297 dépasses bah tu peux plus photocopier mais moi je suis du genre à m'avancer. J'ai fait
298 une prépa, mais ma prépa je la commence, sur les mesures agraires, ça commence
299 vendredi prochain, je crois, mais je suis partie pour ... dans ... au moins deux semaines
300 avec ça. Mais du coup, j'ai deux ou trois prépas d'avance, genre en grandeur ou quoi
301 pour après comme ça, si jamais il y a un truc, bah et ... Et voilà ... Si je suis absent,
302 même si ça n'arrive jamais, j'ai des trucs et comme ça durant la semaine, je fous rien

303 mais c'est parce que c'est mon organisation, mais au moins le travail fait. Mais je dirais
304 que ça si on a moins de budget et qu'au final, on n'a pas beaucoup de suivi et que ... tu
305 as une énorme pression sociale des parents, alors que toi tu peux rien parce qu'ils sont
306 juste trop cons et qu'ils ne reconnaissent pas que leur gosse est un enfant difficile. Oui,
307 ça pourrait changer. Et je dirais ce qui saoule un peu mais après c'est impossible de
308 faire ça autrement, c'est que ton travail n'est jamais fini. Tu rentres chez toi, ton travail
309 n'est pas fini, contrairement à d'autres boulots. À contrario, on a 24 heures en classe,
310 donc c'est logique aussi d'avoir en plus donc ça s'équilibre, mais ... Et parce que
311 maintenant, ça dépend aussi si on est dans une année qu'on a déjà préparé ou non parce
312 que les prépas sont faites mais je les modifierai certes, mais qu'on se le dise, je
313 travaillerai quatre fois moins parce que le trois quart sera là quoi. Donc c'est vrai
314 qu'actuellement oui ça me tente et que ouais pour le cadre de vie, je me dis dans 10
315 ans je voudrais au moins un voire deux mini-moi et du coup que bah l'horaire est hyper
316 bien pour avoir une vie de famille.

317 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?**

318 Non.

319 **Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.**

Entretien n°8 : E8

1 **Pourriez-vous vous présenter ?**

2 Oula ... Oui, je m'appelle E8, j'ai 28 ans, je suis institutrice primaire en 2e primaire à
3 mi-temps avec C.. Je suis diplômée depuis trois ans. J'enseigne dans une école de la
4 commune de Wavre.

5 **Quel est le type et la durée du contrat de travail que vous avez ?**

6 J'ai un contrat normal en mi-temps et un contrat APE.

7 **Pour quelles raisons travaillez-vous en co-titulariat ?**

8 Parce que je n'ai pas le choix, c'est les seules heures qui s'offraient à moi et par chance,
9 je suis avec ma collègue qui est très chouette.

10 **Est-ce que c'était la première fois pour vous ?**

11 Oui.

12 **Pourriez-vous me donner l'âge ou le nombre d'années d'ancienneté de votre**
13 **collègue dans l'établissement ?**

14 Elle doit avoir une petite quarantaine d'années, je dirais, je sais pas exactement, mais
15 une petite quarantaine d'années. Et donc, elle a plus ou moins 20 - 25 ans d'expérience,
16 je pense. Depuis quelques années, elle est en mi-temps pour des raisons familiales.

17 **Comment se passe la collaboration au sein de ce co-titulariat ?**

18 C'est fantastique. Honnêtement, c'est vraiment super chouette parce que C. m'a appris
19 énormément de choses. Elle est très ouverte et disponible et donc du coup, ben elle a
20 vraiment partagé toutes ses connaissances avec moi, tout son savoir ... en cas de
21 besoin, elle m'aide. Pour les réunions de parents euh pour la première réunion de
22 parents face à tous les parents, mais on sait bien que ça fait un peu peur, c'est beaucoup
23 elle qui a parlé et qui est bien gérée, etc. Mais à côté de ça, elle me laissait tout à fait
24 ma place. Donc, si moi je décide d'intervenir, j'ai toute la place possible et imaginable.
25 C'est vraiment un très chouette feeling entre nous et une très chouette relation de
26 travail, franchement, c'est super chouette.

27 **Comment décrieriez-vous l'intensité de votre collaboration ?**

28 À quel niveau ?

29 **Comment est-ce que vous travaillez ? Vous êtes-vous vues régulièrement, etc ?**

30 En fait, on partage vraiment, les matières étaient plus ou moins partagées, mais il y a ...
31 des matières, comme par exemple les nombres que c'est pas possible de partager parce
32 que les enfants sont obligés d'avoir des nombres un petit peu tous les jours de la
33 semaine. Et là, c'était vraiment moi comme j'étais pas ... pas très à l'aise, et j'avais
34 peur de faire des bêtises en nombre. Elle m'a beaucoup aiguillé, mais à l'inverse, si
35 j'avais envie de prendre les choses en main, c'est la même chose. Je peux vraiment
36 faire tout ce que tout ce que je veux, tout ce que tout ce qui me tient à cœur ou pas. Et
37 à l'inverse, j'ai besoin d'aide, elle m'aide et elle fait sans problème ce que j'avais besoin,

38 en fait. Et au niveau des enfants, on se téléphone. Généralement, on se fait des petits
39 briefing en fin de journée, s'il y avait quelque chose, on s'appelait. Et voilà, au niveau
40 des bulletins, c'est souvent elle qui commençait les commentaires de bulletin. Et ...
41 moi, je viens les modifier ou les compléter si besoin. J'étais souvent d'accord avec ce
42 que je disais, évidemment, parce qu'elle a quand même 20 ans d'ancienneté, elle sait
43 ce qu'elle dit et c'est tout à fait juste et ... et voilà. Mais je précise que je ne ... elle
44 prend les devants en faisant les commentaires de bulletins, etc. Mais c'est pour me
45 rendre service parce que je suis à l'école en temps plein. Elle est à l'école en mi-temps
46 et donc elle a beaucoup de temps à la maison pour travailler aussi et donc elle prend
47 simplement de l'avance pour me soulager aussi. Je ne l'ai pas du tout pris, moi, en
48 mode, je veux prendre le dessus. Pas du tout. Je ne l'ai vraiment pas pris comme ça.
49 C'est vraiment une entraide. Si moi je veux complètement changer son commentaire
50 parce que je ne suis pas d'accord, je suis tout à fait tout à fait libre de le faire.

51 **Avez-vous l'impression d'être sur la même longueur d'onde à propos de la**
52 **pédagogie et de la discipline, de la gestion du bruit ou de la classe avec votre**
53 **collègue ? Pouvez-vous expliquer ?**

54 Oui, 100%, dix sur dix. Si on me demande de retravailler avec elle demain, je signe à
55 120% ... 300% même. Parce que franchement, c'est vraiment une super collaboration.

56 **Avez-vous senti un changement dans la relation de collaboration au fil du temps**
57 **? Pouvez-vous expliquer ?**

58 Euh non... Beh en fait si, mais dans le sens positif parce que ... parce qu'au début, on
59 ne se connaissait pas trop si tu veux et donc c'était ... j'ai envie de dire que c'était dans
60 l'autre sens. C'était vraiment la bataille du plus poli, quoi si tu veux : « Vas-y mais fais-
61 le si tu veux. Non, je vais le faire, t'inquiète. » Enfin tu vois, c'était vraiment pour
62 essayer de faire le plus plaisir à l'autre et simplifier la vie de l'autre du mieux qu'on
63 peut. Et puis, évidemment, au fur et à mesure de la collaboration, on a aussi appris à
64 se connaître et donc, il y a des choses que ... elle prenait les devants pour certaines
65 choses, moi d'autres. Et donc oui, ça a évolué, mais vraiment dans le positif parce qu'on
66 apprenait à se connaître.

67 **À quelle fréquence vous collaborez-vous et quels sont les moments et les lieux où**
68 **vous le faites ? À l'école ou en dehors ?**

69 Les deux, c'est quand elle est à l'école. On parle à l'école et si elle n'est pas à l'école, je
70 lui téléphone pour lui demander parfois un conseil, un avis ou simplement faire un
71 petit débriefing d'un comportement d'un enfant ou d'un souci qu'un enfant a pu avoir.

72 **Avez-vous des contacts en dehors de l'école ?**

73 Pas que nous deux. Mais on a fait des dîners entre collègues, entre nous, P1, P2 . On
74 s'est vues dans une relation plus amicale, mais ... mais pas rien qu'à deux. Et
75 inversement, pour travailler, on se voyait pas à deux après l'école ou quoi. On se
76 téléphone plutôt.

77 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

78 Euuuh ... Mais comme j'ai fait quelqu'un qui est vraiment fantastique, c'est ... j'ai
79 envie de dire que c'est cool. Mais à l'inverse, je pense que si j'avais eu quelqu'un d'autre,

80 je ne sais pas si ça se serait passé aussi bien et si du coup mon impression aurait été la
81 même. À mon avis, mon discours ne serait pas le même. Mais maintenant, oui, avec
82 une personne comme C., c'est fantastique et c'est génial parce qu'on va plus loin, on
83 est, on est sur la même longueur d'onde et on se porte. C'est vraiment ... vraiment
84 hyper porteur et ... et c'est intéressant. Mais avec une autre personne qui ne pense qu'à
85 dégager de l'école le plus vite possible et qui est plus dans l'affection enfin dans
86 l'affectif qu'autre chose, bah c'est voilà ce n'est pas la même. Je pense pas que j'aurais
87 eu la même, le même discours.

88 **Quels sont les thèmes que vous avez abordés entre vous (discipline,**
89 **fonctionnement de l'école, intégration dans l'équipe, difficultés des élèves ou avec**
90 **les parents, etc.) ?**

91 Euh ... bah alors avec l'équipe euh non, parce que c'est un peu comme si on était toutes
92 copines donc on parle entre nous assez ouvertement, donc, donc pas trop. Pour la mise
93 en place de la gestion de groupe, etc. en fait, on s'est dit au début d'année qu'on ne
94 mettrait rien en place et qu'on verrait bien en fonction du comportement des enfants et
95 que si, il y aurait, il y avait besoin, on adapterait et qu'on mettrait quelque chose en
96 place. Mais on a une classe assez cool, on a jamais dû mettre un truc de comportement
97 en place ... la discipline est vraiment top, donc on n'a jamais rien pu mettre en place.
98 Mais si on avait dû le faire, on l'aurait fait.

99 **Qu'en est-il des aspects liés au fonctionnement de l'école ?**

100 C'est ma troisième année cette école, donc non, au fonctionnement de l'école ... Bah
101 un petit peu pour les récré, etc. Puisque j'étais en 6^{ème} avant, je ne connaissais pas du
102 tout les horaires, donc elle m'a un petit peu rappeler tous les horaires des P1-P2, mais
103 au niveau du fonctionnement général de l'école, non, puisque j'étais déjà au courant.
104 Ça, on n'a pas parlé.

105 **Avez-vous parlé de vos doutes, de vos ressentis, de vos besoins et des expériences**
106 **?**

107 Oui, à chaque fois, dans tous les cas où on en discute et à chaque fois, elle a de bons
108 conseils. Honnêtement, elle m'a toujours aiguillé dans des de bons trucs, ou pour les
109 nombres où j'avais vraiment peur de me tromper ou de faire des bêtises. Parfois, elle
110 lançait elle, la matière parce que je lui avais demandé tout simplement et que, du coup,
111 elle acceptait de lancer la matière. Et puis moi, je la suivais avec des exercices, etc.
112 Mais on est vraiment complémentaires, en fait. Si, si, j'ai un doute, une crainte, une
113 peur, n'importe quoi. Elle est vraiment à l'écoute et ... et à l'inverse, elle ne fait pas
114 tout pour moi non plus. Parfois, elle me dit « vas-y, lance-toi, tu verras bien quoi. Tu
115 plantes, tu te plantes, c'est pas grave ». Donc, c'est ... sur des choses très importantes,
116 elle le fait mais si je me plantais sur des trucs ... des choses moins importantes, elle
117 me laissait aussi me planter.

118 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans ton école**
119 **?**

120 Non, non, non. Ça, c'est dans les rêves et dans la théorie. Mais non, non, non. On m'a
121 laissé nager dans mon caca. J'ai juste eu de la chance de tomber sur C., mais si j'étais
122 tombée sur quelqu'un d'autre, j'aurais été dans la merde très clairement. Et

123 maintenant, il faut savoir que C., elle m'a donné toutes ces feuilles aussi. Tu vois ?
124 Oui, j'avais tous ses cours à la maison, elle m'a tout donné. Donc voilà, c'était ... c'était
125 très facile pour moi. Donc C. oui mais ce n'était pas formel. C'est parce que elle c'était
126 mon binôme donc voilà et qu'on s'est bien entendues, mais je ne pense pas qu'elle le
127 ferait avec n'importe qui non plus. Si le feeling passe pas, elle ne va pas aider non plus.
128 C'est pas son rôle. Maintenant, elle est très gentille et très à l'écoute. Et donc, voilà,
129 elle le fait pour beaucoup de monde. Mais ce n'est pas sa mission dans l'école on va
130 dire.

131 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans l'accompagnement ?**

132 Jamais personne, il n'y a jamais aucune direction qui est venue me voir en classe
133 comment je donne cours, personne, aucun des trois directeurs que j'ai et que j'ai eu.
134 Et je pense ... que si j'avais été trouvée ma directrice actuelle en lui disant : « D., j'ai un
135 souci », elle m'aurait aidée, mais je ne l'ai pas fait parce que ça ne s'est pas présenté.
136 Maintenant, l'année dernière, en 6^{ème} avec mon autre directrice, je ne me sentais pas
137 du tout à l'aise de donner, par exemple la leçon du PGCD, PPCM et ma collègue
138 directe, c'est une matière qu'elle adore et inversement, elle n'aime pas trop tout ce qui
139 est quadrilatères, solides, etc. Donc on avait été la trouver en lui disant que je n'étais
140 pas à l'aise avec cette matière et que j'avais peur de raconter n'importe quoi. Et que
141 donc on se demandait si on pouvait échanger nos classes. Moi, je donne à la place de
142 ma collègue les solides et les figures et qu'elle donne le PGCD et le PPCM à ma classe.
143 Et elle avait tout à fait accepté. Elle avait dit que c'était super riche, que c'était une très
144 bonne idée et que c'était super porteur, etc. Donc je pense qu'elles ne sont pas contre à
145 l'idée de l'entraide, etc. Mais ... Mais elles ne vont pas m'aider à faire quelque chose.
146 Si je trouve une solution, tant mieux. Mais si j'en trouve pas, ma directrice (en P1-P2)
147 va peut-être m'aider à trouver une solution alors que mon autre directrice (P3-P6) je ne
148 pense pas. Après je me trompe peut-être pour elle.

149 **De quoi avez-vous besoin pour être correctement accompagner ?**

150 Ouf... Le programme de l'année avec les matières qu'on doit voir sur l'année. Oui, de
151 ce qui est prévu dans l'école entre guillemets, de ce qu'on fait ... Bah idéalement savoir
152 quelle classe tu as en juin et pas le 30 août, par exemple. Idéalement, histoire de
153 pouvoir être un peu préparé parce que c'est ta vie pendant toute l'année. Idéalement
154 avoir peut être des conseils, des feuilles et des aides de mes collègues. Parce que
155 clairement, on peut ... oui, on peut faire nos feuilles nous-mêmes, mais si on a les autres
156 ... voilà, c'est clair que ... c'est très porteur. Le fait d'avoir les feuilles des collègues,
157 ça m'a vraiment aidé parce que ça te permet de pouvoir te reposer dessus et de pouvoir
158 créer des trucs en même temps à côté malgré tout, quoi. Et de faire un petit mix entre
159 ... entre les deux. Qu'est-ce que j'ai besoin d'autre ? Euh une classe ? (rire) Une classe
160 pour toute l'année. Oui, je sais ce qui pourrait être très chouette. Mais bon, ça, je sais
161 que ce n'est pas possible. C'est vraiment, dans mes rêves et dans l'utopie, si je peux
162 dire garder la même année pendant un petit temps, au début de ta carrière, pour pouvoir
163 construire l'année correctement. Parce que j'ai l'impression qu'on donne notre énergie
164 pour chaque année dans l'année où on est. Et puis après, tout tombe un peu à l'eau. Et
165 puis on doit se replonger dedans enfin et je trouve ça très compliqué si on pouvait être
166 fixé à une année pendant quelques années. Et bien, je pense que nos cours pourraient

167 être bien plus porteurs et bien plus intéressants pour les élèves, en fait. Mais je sais que
168 ce n'est pas possible dans la réalité de terrain.

169 **Si un enseignant débutant devait commencer comme vous, idéalement, qu'est-ce**
170 **que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

171 Mais je pense qu'on apprend bien en se demerçant, quand tu es sur le terrain et tu te
172 débrouiller, je pense que s'il n'y a pas meilleur apprentissage que ça. Mais ... peut être
173 oui, ce que j'ai dit en fait, qu'il y a un professeur référent qui, par année ou par cycle,
174 qui peut te fournir tout ce que j'ai dit avant quoi donc les matières, enfin quelqu'un à
175 qui tu peux demander de l'aide et des conseils parce que j'ai de la chance ici. J'ai des
176 collègues qui m'aident, me donnent des conseils ... Mais si elles devaient entre
177 guillemets m'abandonner et partir plus tôt, je serais clairement dans l'ennui, donc oui,
178 si il y avait quelqu'un qui était en possession de ... un peu toutes les ... les matières
179 qu'on doit donner absolument, tous les incontournables parce qu'on a le programme.
180 Oui mais le programme, c'est bien beau, leurs compétences et tout ça. Mais quand tu
181 travailles dans une école qui voit certaines matières, on est quand même obligé de
182 travailler par matières quand même. Euh ... oui je pense que c'est plutôt un professeur
183 référent par cycles qui aiderait à fournir tout ce que, tout ce que j'ai dit avant. Parce
184 que la direction n'a pas le temps de faire ça. Ils n'ont pas la possibilité.

185 **Lors de votre co-titulariat, avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement**
186 **individualisé de la part de votre collègue ? Pouvez-vous l'expliquer ?**

187 On travaillait en équipe, donc euh on travaillait vraiment ... Je me tourne vers l'un
188 comme vers l'autre, sans aucun problème. On travaillait vraiment en équipe, en équipe.

189 **D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
190 **personnel et professionnel ? Pourquoi et comment ?**

191 Oui, parce que ma collègue ... Comment l'expliquer ... elle est quelqu'un de très posé
192 et de très, très calme, contrairement à moi qui suis très énergique et très, très excitée.
193 Je me suis rendue compte que quand les enfants étaient avec elle, il y avait un calme
194 et un calme absolu. Quand je passais en classe, mais ça travaillait en silence alors que
195 c'étaient des deuxièmes primaires, il n'y avait pas un enfant qui bronchait et dans la
196 sérénité absolue. Et je me suis rendue compte que moi, en classe, je n'arrivais pas à
197 avoir ça parce que je les excite en fait dans mon comportement. Je les fais rire, je les
198 excite donc ... Du coup, on n'a pas du tout le même rapport avec la classe et je me suis
199 dit, je me suis vraiment rendue compte que c'est moi qui engendrait ça et que je devais
200 vraiment apprendre à me poser à certains moments et à être vraiment plus calme dans
201 ma vie de tous les jours parce qu'on fait je m'épuise, je m'épuise toute seule. C'est
202 plutôt au niveau personnel. Et au niveau professionnel, ben oui, elle m'a appris plein
203 de choses, j'ai envie de dire. Mais quoi exactement ? J'ai plus de confiance en moi,
204 puis au niveau de la matière, j'étais un peu perdue parce que je ne savais pas exactement
205 tout ce qu'on allait voir, etc. Le fait qu'elle me donne de nouveau toutes ses feuilles et
206 toutes ces fardes, ça m'a vraiment soulagée parce que je savais vers quoi on allait. Je
207 savais ce qu'on attendait comme matière. Je savais ce qu'on attendait comme résultat
208 final à la fin et comme compétences acquises à la fin, donc. Donc, c'est clair que ça
209 m'a beaucoup aidé. Sans ça, je ne sais pas si ça suit. L'année passée aurait été si
210 confortable.

211 **Dans le futur, serez-vous favorable/défavorable de reprendre un co-titulariat ?**

212 Oui, pourquoi pas ? Si on me propose, pourquoi pas ? Oui, maintenant, de nouveau, je
213 pense que quand on est jeune enseignant, on doit un peu se taire. Donc euh voilà. Mais
214 j'espère que ce sera avec une personne avec qui le feeling passe parce que je te dis je
215 savais qu'avec d'autres personnes, je pense que la relation ne serait pas la même. Ça
216 ne serait pas le même co-titulariat. Tout va dépendre de la personne avec qui tu
217 travailles.

218 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les dix ans à venir ?**

219 **Pouvez-vous expliquer votre réponse ?**

220 Ouf ! Dans les dix ans à venir ? Je pense pas... Je ne pense pas franchement ... Enfin
221 je pense que je serai peut-être encore dans l'enseignement, mais pas à temps plein, en
222 m- temps parce que j'ai quand même des projets à côté que j'ai envie de les concrétiser
223 et que je me rends bien compte que malgré tout ce qu'on peut dire, en fait dans
224 l'enseignement, on n'a pas le temps, on a le temps de rien. On termine nos journées à
225 pas d'heure malgré tout, parce qu'on a toujours du travail à ramener à la maison, parce
226 que ... il y a toujours des mails de parents, des mails de l'école, des trucs sur
227 Smartschool. Il y a toujours des choses à faire et ... et au final, à l'école, on n'a pas le
228 temps de faire non plus parce qu'on a les enfants, après l'école on court, avant l'école,
229 on court aussi. J'arrive à 8 heures et je cours quand même. Je me rends compte que
230 c'est un métier où on court tout le temps, où on dépense beaucoup d'énergie, où soit
231 dit en passant, on est très mal payé et on n'a aucun, aucun, aucun remerciement de rien
232 et aucune reconnaissance de rien. Et de moins en moins. Et on nous demande toujours
233 plus. Donc, je pense qu'il y a un moment donné où dans mon caractère, ça va me
234 saouler. Très clairement, je ne vais plus le supporter et que je vais vouloir concrétiser
235 mes projets à côté, qui sont la chanson et principalement organiser des événements. Et
236 à un moment donné où, je pense que peut-être, j'essayerai de me développer
237 professionnellement toute seule en tant qu'indépendante. Mais je garderai toujours la
238 sécurité de pouvoir être instit parce que malgré tout, c'est une sécurité d'emploi et que
239 si mes plans fonctionnent pas, il y aura toujours la possibilité de revenir dans
240 l'enseignement. Parce que parce que ça reste sécurisé, quoi. Si ça fonctionne **très** bien,
241 je pourrais quitter, mais il faut que ça fonctionne **très** bien. Tu vois parce que
242 l'enseignement a une sécurité d'emploi, mais si tu décolle complètement de
243 l'enseignement, tu vas pas être prise comme ça tout de suite non plus. Donc il faut que
244 je sois vraiment sûre à 300% que ça cartonne pour lâcher complètement
245 l'enseignement. Il y a trop d'inconvénients dans notre métier, en fait je trouve. Je m'en
246 rends compte au travail il y a plus d'inconvénients que d'avantages. On ne le voit pas
247 quand on est en stage, tu ne vois pas comment tu te fais juste arnaquer et on nous
248 demande de nouveau toujours plus. Alors je sais que si je monte mon entreprise, je
249 devrais travailler toujours plus, mais c'est des choses qui me passionnent. Et là, on
250 nous demande un nombre de choses incalculables qui me passionnent pas. Donner
251 cours, ça me passionne. Créer mes cours, ça me passionne, mais je n'ai presque pas le
252 temps de faire ça, même en classe. Regarde avec toutes les heures qui tombent : géo,
253 informatique, ... Finalement, on n'a plus le temps d'enseigner. Il y aussi la pression du
254 programme ... À côté de ça, on doit faire un milliard de choses qui nous prive en fait
255 du moment, c'est bête mais euh tous les papiers de rentrée, le nombre d'heures qu'on a

256 perdu à trier ces papiers de rentrée, oui, c'est un truc parmi tant d'autres, en fait. Et en
257 fait, je trouve que ça devient complètement con. Très clairement, ça devient
258 complètement con. On perd un temps incroyable alors que, on pourrait faire des choses
259 super chouettes et on est bloqué. On ne peut pas les faire à cause de décrets de je ne
260 sais pas tout quoi, de lois qui tombent pour rien et je trouve que ça n'a aucun sens. Je
261 trouve qu'on fonce droit dans le mur, mais voilà, c'est mon point de vue et je ne suis
262 pas ministre, donc je ne suis pas prête de changer les choses.

263 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?**

264 Que malgré l'école où je travaille est très chouette ! On s'éclate bien, faut pas croire.
265 Et un point positif quand même de l'enseignement, c'est les enfants. Parce que c'est
266 quand même pour eux qu'on est là. Et je pense que inversement et nous le rendent bien,
267 même si on n'a pas de remerciement de parents ou de ... Et encore, on ne le fait pas
268 pour les remerciements, mais parfois, ça manque un petit peu de gratitude. Et par
269 contre, eux, ils nous le rendent assez bien. Mais par contre, on est tellement occupé
270 qu'on n'a pas le temps de prendre leur merci en compte vraiment. Tu vois quand il y a
271 un enfant qui te court dans les bras dans la cour. Et toi, t'es occupée à traverser la cour
272 que t'as qu'une seule chose en tête : je dois faire des photocopies, je dois passer chez
273 la secrétaire, je dois faire ça. Un enfant qui arrive et qui vient faire un gros câlin. Limite
274 tu le remballes parce que t'es pressé et ça ... Bah de nouveau, ce n'est pas normal quoi.
275 On n'a pas le temps de prendre leur merci et leur gratitude en compte, alors que c'est
276 quand même le plus important.

277 **Je vous remercie pour votre temps et vous souhaite une bonne continuation.**

Entretien n°8 : E9

1 Pourriez-vous vous présenter ?

2 E9. J'ai 25 ans. Je suis enseignant depuis euuuuuh ... depuis 3 ans. C'est ma troisième
3 année que je termine. Et euh j'ai toujours donné cours dans la même école euh ... en
4 région bruxelloise, depuis, j'ai commencé sauf ... il y a juste deux semaines où là,
5 j'étais dans du spécialisé, sinon j'ai toujours été dans la même école.

6 Toujours dans la même année ?

7 Non, j'ai fait la cinquième pendant deux mois. J'ai fait la deuxième année pendant huit
8 mois, puis j'ai fait durant deux ans la quatrième année en co-titulariat avec une
9 personne.

10 Quel est le type et la durée de votre contrat que tu avais ?

11 J'avais un temps plein mais j'avais un mi-temps en co-titulariat avec la personne. Et
12 puis, j'étais en aide dans les classes euh ... de la première jusqu'à la sixième.

13 Pour quelle(s) raison(s) êtes-vous engagé dans ce co-titulariat ?

14 La ... La première année où je l'ai fait c'était la directrice qui m'avait proposé ça et
15 entre guillemets, je n'avais pas trop le choix. Et la deuxième année, j'avais redemandé
16 pour continuer cette formule-là quoi. Ça m'avait plus, j'en avais discuté avec la
17 personne avec qui je travaillais. On était d'accord pour continuer ... sous ce format-là.

**18 Pourriez-vous me donner l'âge et le nombre, l'âge ou le nombre d'ancienneté de
19 votre collègue ?**

20 Ma collègue s'est arrêtée ici en juin, à 40 ans d'ancienneté. Donc je l'ai eue euh ... On
21 a commencé à travailler ensemble c'était 38 ans d'ancienneté.

22

23 Toujours dans la même école ?

24 Oui, elle aussi. C'est euh ... directement oui.

25

26 Comment s'est passée cette collaboration au sein de ce co-titulariat ?

27 Très bien. Et euh parce que c'était une personne d'expérience et tout ça. Et les rôles,
28 on a su collaborer ensemble en respectant, en respectant chacun un peu notre place,
29 nos attentes, nos envies et tout ça. Et très compliqué à la fois parce qu'on se connaissait
30 pas du tout. Et au début, les trois ou quatre premiers mois, c'était toujours avec des
31 pincettes quand tu parles à la personne, tu fais toujours attention de ne pas piétiner les
32 ... les ... Enfin sur les plates-bandes des autres et éviter ... Et ce qui est un peu
33 compliqué parfois, c'est que j'arrivais dans sa classe et du coup des fois, j'avais peur
34 euh ... d'être brusque ou de la vexer ou de la bousculer des trucs comme ça. Mais
35 sinon, en gros, c'était trop bien. C'était chouette comme expérience et il y avait pas mal
36 d'échanges. Mais la plus grosse différence entre nous c'était sur la quantité de travail
37 et le rythme de travail en classe mais elle est laissée plus ... Enfin le cadre est un peu

38 plus bruyant, mais pas fort ça c'est parce que moi, je suis très sensible et il y avait un
39 petit peu la quantité de travail. S'il plus rien à faire et elle cherchait pas à les occuper,
40 c'était un livre et c'était bon.

41 **Y avait-il des moments où vous étiez à deux dans la classe ?**

42 On avait ... j'étais 4 heures ... 4 heures avec elle en classe minimum. Parce que les ...
43 la partie de mon contrat où j'étais en aide bah là on était tous les deux en classe pendant
44 4 heures où on faisait soit du co-titulariat soit des heures d'aide.

45 **Aviez-vous un espace pour ranger vos affaires ?**

46 En fait, on avait le même bureau qui était organisé ou fin à chaque fois qu'on changeait
47 de personnes durant la semaine. Eh ben, on devait ranger le bureau de l'autre. On avait
48 une armoire à l'arrière du bureau où il y avait une demi-armoire pour moi, une demi
49 armoire pour elle. Et puis, les espaces rangements : « à distribuer, à imprimer ou à
50 replacer » tout ça, ça, chacun s'était fait son petit coin sur le bureau enfin ... en fait, on
51 a le bureau au milieu et on avait toute une enclave un peu on s'était aménagés notre
52 coin.

53 **Comment avez-vous vécu le co-titulariat ?**

54 Je suis content qu'il se soit arrêté après 2 ans. Parce que euh ... j'ai ... la première
55 année, au début, c'est : t'apprends à connaître la personne. Et puis t'apprends euh ... la
56 fin de la première année, c'était tu commences à collaborer ensemble, à travailler petit
57 à petit, vraiment ensemble. Puis la deuxième année, on a même réalisé des projets
58 ensemble donc on connaissait un peu plus. Et à la fin elle était en fin de carrière donc
59 ... les 3 derniers mois, elle avait des soucis à l'épaule et tout ça. Donc elle se contentait
60 de terminer pour ne pas terminer en maladie, pour terminer avec sa classe et la fin de
61 l'année, tout ça. Et euh moi, j'étais impatient par contre, je me sentais prêt à prendre un
62 titulariat à temps plein et du coup, j'étais impatient. C'est parce que ça s'est bien passé
63 que j'étais impatient que ça se termine parce que je savais que c'était la fin et que euh
64 ... je me sentais prêt parce que justement j'avais travaillé avec elle.

65 **Comment décrieriez-vous l'intensité de votre collaboration ?**

66 Euh ... pffff. Il faut graduer ou il faut dire si c'était plutôt faible ou fort ?

67 **Vous pouvez graduer si vous êtes plus à l'aise.**

68 OK, euh ... pour euh ... l'entente, l'atmosphère de la classe et l'enrichissement pour
69 les élèves, je dirais que c'est euh ... très enrichissant, je dirais 9-10 parce qu'on était
70 deux profils très différents et donc c'était très intéressant enfin ... c'est intéressant pour
71 les élèves d'avoir un peu euh ... enfin ils se retrouvaient : les élèves qui correspondaient
72 à l'un bah euh ... Euhm puis après, pour la cohérence par contre, en classe, ça, je
73 mettrais 5 ... parce que c'est parfois compliqué euh ... On s'était mis une ligne
74 directrice, ça allait, mais euh ... par exemple, la charge de travail, moi je sais que j'ai
75 tendance à mettre un peu, beaucoup, parfois. Et elle a mettre un petit peu, pas
76 beaucoup, parfois. Euh ... niveau échanges pédagogiques euh ... ça dépendait des

77 moments. Des fois, c'était euh le néant (rire) et des fois, c'était 10 sur 10 quand on s'est
78 mis à faire des projets communs et tout ça. Et ... pour la réalisation des bulletins, par
79 exemple, elle avait un bulletin euh ... assez spécifique où c'était vraiment détaillé,
80 compétence par compétence, avec des points verts et le ... le ... la cote n'était pas mise
81 en évidence, elle était notée parce que c'est une école élitiste où je suis donc il faut
82 mettre les points, mais ... l'accent a été mis sur tel truc est maîtrisé : oui/non, point
83 vert, orange ou rouge. Et puis, on avait même un système qui a été proposé par elle où
84 on s'était amusés à faire partir ... repasser certains tests, certaines matières pour que
85 les élèves aient la compétence, quoi. Ça c'était bien. Euh ... puis, tout ce qui est
86 concertation où on se voyait tout ça, ça, je mettrais 10 sur 10 au niveau collaboration
87 parce qu'on se voyait tous les lundis, tous les mardis ... minimum et des fois on se
88 voyait plus.

89 **Aviez-vous un temps donné par l'école pour cela ?**

90 C'était 40 à 35, 40 minutes après l'école. En fait moi, le lundi et le mardi ... le lundi,
91 je donnais étude donc entre la fin de ma journée et l'étude là on concertait. Et puis le
92 mardi, là je donnais un cours particulier à l'école ... et ... entre la fin de la journée et
93 mon début du cours particuliers là, on concertait aussi. Mais donc ne nous-mêmes quoi.
94 On avait pas d'heure de fourche commune ... sauf techniquement à l'école, on a le
95 mercredi matin euh ... en fait on termine à 11h20 et on a une ou deux heures de
96 concertation d'office. Mais souvent c'est pris pour les réunions et on était dans le plan
97 de pilotage enfin ... avec le COVID on a essayé de le lancer et puis ça s'arrêtait.

98 **Avez-vous l'impression d'être sur la même longueur d'onde au niveau de la**
99 **pédagogie, de la discipline, de la gestion du bruit ou de la classe ?**

100 Oui et non. De base, non, mais on n'est pas du tout d'accord mais on discutait ... moi
101 je ... même des fois quand on était en classe : Ah oui, ça comment tu gère ce genre de
102 situation là ? et tout ça. On trouvait plutôt un consensus.

103 **Que pensez-vous du co-titulariat ?**

104 Je suis cent pour cent ! En sortant des études, je voulais commencer avec ... une plus
105 âgée, avec un système à mi-temps où tu es accompagné par l'enseignante. Je trouve
106 que c'est super bien comme je l'ai fait là, on s'en est bien sorti parce que on était tous
107 les deux motivés et euh ... la personne était assez ouverte. C'était ... si on avait ... si
108 on avait eu envie bah on aurait pu ne rien en faire. Ça aurait pu juste être deux
109 personnes qui prestent chacun à leur tour. C'était bien de concerter mais on avait pas
110 de temps prévu pour. Donc c'était un peu compliqué par moments et ... niveau énergie
111 ça lui a demandé plus qu'un mi-temps en fin de carrière traditionnel. Et moi, ça m'a
112 demandé plus que mon mi-temps en aide ... Bah je ... le lundi, le mardi je consacrais
113 beaucoup d'énergie à la classe de 4e.

114 **Comment faisiez-vous pour échanger ?**

115 Le week-end, de temps en temps, si il y avait eu un événement particulier ou quoi on
116 se contactait. On avait une adresse mail commune. On travaillait ... la dernière année
117 on avait travaillé sur un Padlet de synthèses ... Parce ce que les élèves sont pas mal
118 équipés niveau informatique à l'école. Et du coup on a fait ça en plus des synthèses
119 traditionnelles, on tapait des vidéos que nous, on avait faites ou que elle avait fait ...
120 enfin qu'on avait trouvé sur YouTube, pardon. Et euh ... ça, on se contactait pas mal
121 de fois là-dessus. On dit : « ah moi, j'ai travaillé ... là j'ai mis tel point matière et tout
122 ça ». Euh ... pff ... oui c'est ça. Ou alors on se contactait par message des fois ou euh
123 ... euh ... le jeudi et le vendredi des fois, elle passait quand même à l'école pour
124 déposer quelque chose, puisqu'elle est en mi-temps complet donc euh ... En fait, elle
125 habitait ... elle habitait à 300 mètres de l'école, donc c'était facile quoi. Mais euh ...
126 je sais que des fois, elle me demandait de faire passer des tests ou de faire faire un
127 exercice ... Et l'inverse pouvait être jouable aussi.

128 **Vous voyez-vous en dehors de l'école ?**

129 Non, pas vraiment. Bah déjà, c'était COVID (rire). Et euh ... en soit ... pfff non. Même
130 aller manger avec elle dans le midi ou quoi ou commander un plat ... Mais elle c'était
131 particulier parce que ... c'est pas une personne qui de base noue de grands liens avec
132 ses ... collègues ... ses collègues. Elle est plutôt du genre à dire je m'entends bien avec
133 mes collègues, mais je peux en faire des amis, quoi. Et donc s'il y avait eu une fête
134 d'école, on se serait vu, on aurait discuté. À sa retraite, elle est ... elle m'a accueilli
135 parce que ... qu'il y avait une fête et c'était les aînés, les anciens de l'école et puis les
136 actuels pour éviter de faire trop de gens. Et à un moment, on s'est croisé finalement. Et
137 là ... elle était toute ravie de me présenter à ses anciens collègues et tout ça. Donc on
138 s'appréciait mais on n'est pas ami, non plus quoi.

139 **Avez-vous senti un changement dans la relation de collaboration ?**

140 Oui, au début, c'était ... j'étais très prudent ... et elle aussi. La dernière fois qu'elle a
141 travaillé avec quelqu'un en co-titulariat, ça c'était très mal fini. Pas pour ... entre elles
142 2 mais avec sa collègue qui était un peu trop euh ... Enfin, je passe les détails c'était
143 partir loin et est un peu marquée par ça. Elle avait peur. Au début, elle s'était dit : « je
144 pense que je ne vais pas trop m'investir. C'est bien pour terminer ma carrière ». Et puis,
145 au fur et à mesure, on s'est rendu compte qu'on travaillait bien ensemble, donc ça a
146 motivé à ...

147 **Durant vos discussions, quels sont les thèmes que vous avez abordés ? Avez-vous**
148 **abordé des aspects liés au fonctionnement de l'école, à la discipline, à la gestion**
149 **de groupe, à l'intégration dans l'équipe, la différenciation, la difficulté avec les**
150 **élèves, avec les parents ?**

151 Bah, c'était un peu tout ça (rire). Au début ... enfin tu peux me dire l'intégration dans
152 l'école, non, mais c'était la première année ... En fait, la première année j'avais fait des
153 remplacements et j'avais pris à l'arrache et euh ... je ne m'étais pas posé beaucoup de
154 questions, j'avais dit je viens avec mes grands chevaux et fais comme ça ou je reprends
155 les codes de la personne que je remplace et puis euh ... je trouve ma place petit à petit.

156 Là elle a encore plus expliqué le fonctionnement de l'école, des choses que j'ignorais
157 un peu quoi. Je n'ai plus d'exemples en tête, évidemment mais ... mais voilà. Il y a eu
158 ... les ... la différenciation, ça on discutait beaucoup. Vu j'avais deux heures d'aide,
159 on réfléchissait à : est-ce qu'on fait un demi-groupe juste pour voir des matières, un
160 peu plus manipuler ça, ou est-ce qu'on reste à deux, ou je prends juste un élève pour
161 euh ... aller réexpliquer certaines matières, ou en petits groupes d'élèves, ça dépendait
162 un peu des fois. Euh ... Les parents, ça oui on discutait beaucoup quand on avait un
163 mot dans le journal de classe ou quoi, pour un rendez-vous ou même certains qui
164 avaient été faire des tests ou des trucs comme ça, ça venait plus à l'ordre du jour de nos
165 concertations.

166 **Aviez-vous un cahier de communication ?**

167 En fait, on a sur notre banc, on a de grandes feuilles un peu ... doubles à trois et c'est
168 ... euh ... des sets pour protéger les bancs. En fait, on s'écrivait là-dessus, il n'y avait
169 pas de trace. Genre moi, je sais que je m'occupais de faire souvent les devoirs, penser
170 aux devoirs. Eh bien ... je notais le journal de classe, les tests à moi sur ça. Puis elle,
171 en fin de semaine, elle me disait : « Ah bah voilà, j'ai fait ça, c'est ça. Je suis allée faire
172 ça. Bonne fin de semaine ». Et la gestion de classe, on en discutait aussi pour essayer
173 d'être d'accord et d'avoir de la cohérence, justement, vu qu'on n'était pas les mêmes et
174 qu'on le savait ben on évitait de faire l'inverse de l'autre et en discuter, qu'on avait un
175 doute sur quelque chose.

176 **Avez-vous parler de vos doutes, de ressentis, des expériences positives ou**
177 **négatives, de vos besoins à votre co-titulaire ?**

178 Oui !

179 **Vous parliez de quoi ?**

180 Mais euh ... quand j'étais perdu ou que je n'y connaissais moins niveau matières, pour
181 la quatrième spécifique, elle était là pour m'aider. Même niveau motivation ...
182 L'ambiance à l'école est un peu bah ... tendue ces derniers temps et du coup, par
183 rapport à ça, on avait des moments pour discuter. On avait deux visions très différentes,
184 mais qu'on ... se complétait bien. Ça permettait de relativiser sur certaines situations
185 ou euh ... trucs où je m'étais emporté ou elle s'est emportée, se permettait de lisser.
186 Euh ... Pourriez-vous répéter la question ?

187 **Avez-vous parler de vos doutes, de ressentis, des expériences positives ou**
188 **négatives, de vos besoins à votre co-titulaire ?**

189 Oui, mais ... genre les besoins et tout ça, je sais que fin de la première année ... je me
190 sentais déjà un peu prêt et je sais que ... pour reprendre un tituliariat, je sais que ça
191 m'intéressait toujours de prendre un tituliariat parce que j'aime bien prendre les choses
192 en main. Mais pour éviter de la froisser vu que elle, elle est ... Normalement la
193 politique de l'école, c'est pas de mi-temps titulaires. Là c'était spécifique à la prof qui
194 avait demandé donc moi je m'étais dit : pfff ... je ressens l'envie, avant de demander à
195 la directrice : Est-ce que je peux faire le tituliariat ? J'en ai parlé avec ma collègue pour

196 voir comment elle le prendrait si on inversait les rôles et tout ça. Et honnêtement, bah
197 ça m'a permis d'éviter de la froisser, de se froisser entre nous. Et on a pu ... j'ai pu
198 dire : moi je ressens ça et je pense que c'est pour ça que l'année d'après, on a un peu
199 plus ... j'aime bien travailler par projet. Ben elle est venue me proposer un projet, on
200 a créé le Padlet cette année-là et tout ça quoi. Donc oui, franchement, il y avait de
201 l'écoute.

202 **Existe-t-il un accompagnement formel des enseignants débutants dans ton école**
203 **?**

204 Non (rire). Pas du tout.

205 **Dans votre école, existe-t-il des personnes ressources qui sont chargées**
206 **d'accompagner les enseignants débutants ?**

207 Non, ça il n'y a même pas. Il y a la directrice qui dit : « Je peux t'aider si tu veux »,
208 mais ... elle ... elle n'est pas en classe et elle est ... très gentille mais voilà, non (rire).
209 En fait, elle veut prendre mais elle n'a pas le temps de le faire réellement. Par exemple,
210 j'ai eu une seule fois depuis ... ma troisième année, je n'ai qu'une seule fois en classe
211 pour faire un retour sur mon travail.

212 **Que pensez-vous de l'implication de la direction dans votre accompagnement ?**

213 Ah ... Euh ... Fantomatique ? (rire).

214 **Avez-vous reçu un document avec les informations importantes lors de votre**
215 **entrée en fonction ?**

216 J'ai moi imprimé ... euh ... ce qui se trouvait sur le site de l'école mais je ne l'ai jamais
217 lu. Et elle a expliqué plus ou moins ... Mais ... euh ... pfff ... c'est pas du tout vrai.
218 C'est vendu comme une école familiale qui accueille tout le monde. Tu as trois
219 personnes de couleur dans l'école, elle est un peu raciste et euh ... les nuls tu les
220 dégages, quoi. C'est la version euh ... pas jolie de l'école, il y a d'autres qualités mais
221 ... Quand tu simplifies, elle disait : « On accueille tout le monde et tout. Mais quand
222 un élève s'inscrit, elle demande toujours les carnets de notes. Et si c'est trop bas ...

223 **De quoi avez-vous besoin pour vous sentir correctement accompagné en tant que**
224 **jeune enseignant ?**

225 Avoir un parrain marraine, un système de parrainage, pour moi, ce serait optimal. Une
226 personne de référence. Le mieux, c'est si la personne est dans ton cycle parce qu'on a
227 une petite école avec une classe par année. Le mieux, ce serait d'avoir euh ... la
228 personne du cycle. Donc souvent avoir un parrain-marraine volontaire, ce serait top.

229 **Avez-vous eu la sensation d'avoir un accompagnement individualisé de la part de**
230 **votre collègue ?**

231 Euh ... Elle m'a accompagné et j'ai aussi ma collègue de 3^{ème} ... qui m'a accompagné.
232 En fait, j'étais aussi en aide pas mal là-bas. Avec elle, j'avais aussi beaucoup de
233 concertations ... et il y a une partie des concertations qui déviait sur le cycle et sur la

234 quatrième ... qu'elle connaissait aussi donc c'était deux personnes là. Et puis j'ai mes
235 copines à l'école qui, quand j'étais remonté ou que j'étais frustré sur un truc elles
236 savaient me dire : « calme-toi » ou « prends ton mal en patience » ou « fais-toi
237 confiance ».

238 **Diriez-vous que vous étiez bien accompagné par vos collègues ?**

239 C'est ça. Mais ... (silence) oui, c'est ça. Franchement, je sais que j'avais toujours une
240 personne à l'écoute ou quoi dans l'équipe. Euh ... au niveau scolaire et tout ça, ce sont
241 vraiment ma co-titulaire et la collègue de troisième, mais au niveau plus gestion de
242 moi-même et de ma personne, c'est plus mes autres collègues ... parce que ... ces
243 collègues-là, c'est vraiment des gens avec qui je ... du cycle où j'étais c'était des gens
244 avec qui je m'entendais bien mais ce n'était pas des amis.

245 **Selon vous, l'accompagnement est mis en place actuellement dans votre école est-il suffisant ?**

247 Non !

248 **Pourquoi ?**

249 Pour le formel ou l'informel ?

250 **Vous pouvez parler des deux.**

251 Bah pour le formel, non. Pour l'informel, honnêtement, c'est déjà pas mal.

252 **En quoi consiste l'accompagnement informel ?**

253 Bah l'informel c'est ... les gens sont assez vite à l'écoute, vu que c'est une petite
254 équipe, c'est facile de s'intégrer et de retrouver une personne de confiance. Le travail
255 en cycle est poussé, donc ... t'as d'office un peu plus de contact avec les personnes de
256 ton cycle et donc ... ça devient assez vite des référents ou des personnes à qui tu peux
257 euh ... avec qui tu peux discuter, même si ce ne sont pas tes amis. Par exemple ma
258 collègue de 3ème qui est tombée en maladie parce qu'elle a eu un cancer, même si elle
259 n'était pas les meilleurs amis, le jour où elle l'a appris. Elle, c'est quelqu'un de très têtu
260 et professionnel du coup elle a voulu venir à l'école, dire aurevoir à ses élèves parce
261 qu'elle allait partir et euh ... elle a voulu m'expliquer toute la 3ème pour être sûr qu'il
262 y ait une personne qui prenne le relais. Elle est venue spontanément vers moi alors
263 qu'elle a des gens avec qui elle s'entendait mieux, mais ... vu qu'elle avait confiance
264 en moi. C'était possible, mais moi, c'était l'inverse. Si j'avais eu un gros souci je sais
265 que j'aurais pu compter sur cette personne en 3ème année et ma collègue de 4^{ème}.

266 **À part le système de parrainage dont vous avez parlé, si un enseignant débutant devait commencer idéalement, qu'est-ce que l'école pourrait mettre en place pour l'accompagner ?**

269 Beh ce qui est bien ... mais ça c'est en train ... enfin je pense que ... c'est lié au cas
270 de mon école. Il y a euh ... tout ce qui est visites pédagogiques des autres enseignants.
271 Ça, c'est assez sympa. C'est stressant dans un sens, mais je pense aux visites de stages.

272 Il y a un moment, quand tu prenais plus en mode cool, un prof vient me voir et qui
273 vient me donner des conseils parce que j'ai assez de confiance. Ben, c'est assez
274 enrichissant de relever les points où ça va parce que ce n'est pas toujours évident de
275 voir où ça va et d'avoir des pistes d'amélioration. Le parrainage je trouve que ça
276 pourrait être bien et les visites pédagogiques. C'est déjà pas mal.

277 **Selon vous, ce système de parrainage devrait être obligatoire ou facultatif ?**

278 De base, je dirais à l'appréciation de chaque débutant parce que si tu imposes. Le
279 débutant va dire : « ouais, c'est bon, je n'ai pas envie ... » enfin pour certains
280 caractères peuvent se dire ... y a rien à faire ... mais ... du coup, il y a certains
281 caractères qui se retrouveraient en mode : J'ai envie de tout gérer, puis être dépassé et
282 qui craquerait ... Donc je ne sais pas ... Je dirais base non parce que si tu imposes ce
283 n'est pas une bonne idée, mais je dirais qu'il faudrait l'encourager fortement (rire).

284 **Vous avez mentionné les visites pédagogiques, avez-vous déjà participé à ce**
285 **système ?**

286 Non, non, c'est quelque chose que j'aimerais bien me forcer à faire. C'est un petit défi
287 pour l'année prochaine. On essaie de le relancer dans l'école, mais je n'ai pas encore
288 eu le courage d'aller trouver quelqu'un ... parce que j'essaie de trouver quelqu'un avec
289 qui je suis assez différent, justement. Parce que si c'est quelqu'un avec qui je suis assez
290 proche, ça va être sympa et chouette de l'avoir en classe, mais pas très utile. Et des
291 collègues avec qui je m'entends bien, ça peut se faire naturellement, mais je trouve que
292 mon défi, c'est d'arriver l'année prochaine avec quelqu'un un peu plus différent de moi.

293 **Qui a instauré ces visites pédagogiques ?**

294 C'est la formation « Prof'essor » qui a eu lieu dans l'école avant que moi j'arrive. Ici
295 on essaye de bien lancer tableau blanc et ... le machin ... la visite pédagogique. Il y a
296 d'autres points, mais je n'ai pas encore eu toutes les infos. Moi, j'aime bien l'idée de
297 base. Mais le souci, c'est que ça demande une implication de tout le monde.

298 **D'après vous, est-ce que le co-titulariat a influencé votre développement**
299 **personnel et professionnel ? Pourquoi et comment ?**

300 (rire). Euh professionnel ? Oui, parce que ... travailler avec quelqu'un qui ne me
301 ressemble pas en tout point bah ça me permet de remettre en doute un peu mes
302 certitudes et des trucs comme ça. Et de ... me dire aussi : je peux faire ce que je pense
303 tout en respectant l'autre et en travaillant avec elle. Euh personnellement, euhpfff ...
304 oui (rire) ... c'est ... mais c'est oui ... enfin oui c'est ... ça m'a ... ça m'a donné un peu
305 confiance en fait. C'est vraiment ça, ce que je retiendrai du co-titulariat c'est : il y a
306 une personne qui est là pour assurer tes arrières et toi, tu peux lui apporter l'énergie
307 quand elle a un peu plus de difficultés. Par exemple je sais que l'administratif, moi qui
308 suis un stressé administratif, même dans le privé, ben elle l'a pris en charge et tout ce
309 qui était devoirs et des trucs comme ça ou euh ... je ... je ne sais plus euh ... prendre
310 en main à l'instant T ben je sais que elle parfois était fatiguée ou son épaule à la fin où
311 elle a ... en fin de carrière t'es un peu cassé de partout, donc c'est normal qu'il y a des

312 jours où tu n'as vraiment pas beaucoup d'énergie. Je me suis rendu compte que mon
313 énergie à moi pouvait lui être transmis et ça ... tu vois, ça, c'était une force, ça nous
314 renforçait chacun. Et puis, petit à petit, ben elle me montrait : Ah oui, maintenant, tu
315 vas m'aider pour gérer tel truc, on le fait à deux, et elle me le montre, elle me prend
316 par la main et euh ... Et tout ça.

317 **Cela s'est-il fait naturellement ?**

318 Ça s'est fait plus ou moins naturellement, en fait. Niveau matières, on s'était réparti
319 les matières pour s'y retrouver plus facilement et on s'est toujours laissé une porte
320 ouverte de ... si vu qu'on travaille ... Je suis très par projet, elle est très par l'instant,
321 si elle fait une visite, elle va essayer de repartir un maximum de la visite pour rattacher
322 les apprentissages, quoi. Et du coup euh ... pffff si elle sentait un moment : ah ouais
323 je veux travailler avec plan parce qu'on a été visité tel truc et que c'était dans la matière,
324 on s'était laissé toujours la porte ouverte à ça. Euh ... et puis, tout ce qui est
325 administratif, ça s'est fait petit à petit. Au moment des bulletins, c'est hyper bien parce
326 qu'on le faisait en concertation et tout ça. Mais du coup, ça ne vous prenait trois fois le
327 temps. Du coup, on se mettait d'accord sur les grandes lignes. « Toi, tu fais ça, moi, je
328 fais ça. Ok, et hop ! ». Donc c'est un accord, mais on s'est pas dit allez, on va se répartir
329 toi, l'administratif, moi ça, ça c'est C'était plus : Ah oui, toi qu'est-ce que tu fais là
330 et tu vois, c'était plus naturellement, même si on se mettait d'accord, c'était plus
331 naturellement.

332 **Est-ce que l'expérience cette année en co-titulariat va affecter vos choix**
333 **professionnels futurs ? Pourquoi ?**

334 Je pense que je serais motivé de faire un co-titulariat ... rien que en fin de carrière, ça
335 d'office. Durant ma carrière, je pense, oui. Mais euh ... je n'ai pas d'idée de carrière
336 prédéfinie, donc je ne sais pas où ... quand le placer, tu vois ? ... dans ma carrière. Je
337 sais que ici, j'ai un peu envie de faire mes armes, de me planter un peu tout seul et tout
338 ça ? Et de voir vraiment ma vraie personnalité de prof pour la mettre en place. Donc,
339 dans un futur proche, non. Mais après, je sais que j'ai vraiment aimé que c'est
340 intéressant ... de travailler à deux et de ... même niveau charge de travail pour un peu
341 te réinventer, prendre un mi-temps et continuer à les voir dans les autres classes et tout
342 ça et d'être en aide, c'est hyper intéressant, donc euh ... Et puis, travailler avec une autre
343 personne, c'est hyper enrichissant.

344 **Comment cette expérience va-t-elle vous permettre d'envisager la suite ?**

345 J'envisage ma prochaine quatrième année en mode : je suis sûr, je suis sur des bases
346 solides. Je vais pouvoir tenter des trucs ... genre les ceintures de compétences. Je
347 voudrais commencer à travailler avec et tout, mais j'ai une base solide et bien, je
348 voudrais commencer à mettre des choses en place, un peu plus ... un peu plus type
349 classe flexible. Il y a certaines classes en semi flexibles mais on est encore loin du
350 flexible. Je voudrais aller petit à petit vers ce modèle-là. Je voudrais tenter des trucs.
351 Ces deux années, ça me permet de me dire je suis confiant ... j'ai les capacités. Je suis
352 rassuré pour tenter des choses.

353 **Avez-vous l'intention de rester dans l'enseignement dans les 10 ans à venir ?**
354 **Pouvez-vous expliquer votre réponse ?**

355 (rire). Euh ... Oui et non. J'adore l'enseignement et c'est euh ... mon métier de base.
356 Mais j'aime pas le côté ... euh ... rester 32 ans en 1ère primaire, ça me plaît pas quoi.
357 Rester dans la même école, c'est quelque chose que ... je suis en train de prendre le
358 chemin vers ça. Mais c'est quelque chose qui me fait peur ... mmmh ... parce que c'est
359 bien, mais j'ai pas env ... tu vois le fonctionnaire un peu cliché. J'ai peur de devenir
360 ça, quoi ... Donc voilà. Je ... oui, parce que j'adore mon métier. À temps plein, je ne
361 suis pas certain de rester toute ma vie à temps plein et euh ... je pense, je pense prendre
362 des mi-temps ou des trucs comme ça. Faire un peu autre chose à côté parce que j'aime
363 bien la diversité ou faire un détachement pédagogique ou travailler euh ... On a une
364 ASBL qui travaille dans l'école pour faire les études et tout ça. Et bah je me dis
365 pourquoi pas aller dedans, plus dans l'animation que dans l'enseignement, par exemple.
366 (Silence). Après il faut avoir le courage de le faire parce que c'est quand même ... tout
367 te pousse à rester en place, au moins dans le même réseau ou dans le même PO. Donc,
368 moi j'aimerais bien changer d'école, par exemple. Et dans le PO aussi, c'est que le
369 même type d'école et si je vais ailleurs, c'est bien gentil ... Si tu pars, tu perds ta
370 stabilité ... Nous avons déjà le prêt de la maison à payer alors ...

371 **Nous arrivons à la fin de l'entretien. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?**

372 Faudrait vraiment euh ... pousser vers ... euh ... l'accompagnement en co-titulariat
373 pour le début et fin de carrière parce que ça, ça soulage vraiment les personnes en fin
374 de carrière ... et ça soulage et rassure les personnes en début de carrière. Et pour moi,
375 ça va faire diminuer le taux de ... de départ dans l'enseignement.

376 **D'après vous, faudrait-il l'imposer ?**

377 De base, je ne suis pas pour imposer, mais euh ... pour encourager fortement ce qui
378 revient à la même chose quasiment, mais ... parce que ... le souci peut être multiple.
379 Il faut ... Le souci c'est s'il y en a qui se mettent en même temps trop tôt ... ou qui ...
380 font un aménagement de carrière bah ils perdent au niveau de leur pension et donc ils
381 n'ont pas intérêt à le faire. Il financièrement le pousser, mais il n'y a pas assez
382 d'enseignants toute l'année dans les écoles donc pfff ... C'est un peu utopiste de le faire,
383 mais ... si un moment c'est faisable, ce serait bien. Et euh ... il y en a qui ne sont pas
384 du tout pour collaborer, qui feront pire que bien et qui dégouteront certains enseignants
385 donc ... Pour ça, je n'imposerais, mais j'encouragerais. Et petit à petit, si c'est
386 encouragé et que ça devient une habitude, bah ça sera plus naturellement, un peu
387 partout.

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et, plus précisément, dans l'accompagnement des enseignants débutants. Nous voulons comprendre comment l'accompagnement des instituteurs débutants, de la part de leur(s) collègue(s) plus expérimenté(s), au sein du co-titulariat peut soutenir leur insertion et développement professionnels. Nous avons abordé cette thématique à partir de la question de recherche suivante : *En quoi le co-titulariat en primaire entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté peut soutenir l'insertion et le développement professionnels de l'enseignant débutant ?*

C'est un fait désormais récurrent en Belgique : le taux d'abandon des enseignants débutants est important. Dès lors, nous nous sommes intéressés aux difficultés rencontrées par ceux-ci et les cadres légaux qui régissent l'accueil et l'accompagnement des novices en FWB, en particulier le co-titulariat. Nous nous sommes aperçus que ce dernier ne possède aucun cadre légal ni de définition juridique ou scientifique. De plus, concernant l'accompagnement des enseignants, il s'avère régulièrement qu'en pratique aucun référent n'est désigné par les directions, bien que cela soit une obligation.

Nous avons ainsi abordé l'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle des novices (Desmeules & Hamel, 2017) et les besoins ressentis par ceux-ci (Vikaraman & al., 2017 ; Carpentier & al., 2019). Suite à cela, nous nous sommes focalisés sur l'accompagnement des enseignants débutants dans la littérature scientifique (Paul, 2002 ; Mukamurera et al., 2013 ; Deprit & al., 2019) ainsi que sur les dispositifs existants d'accompagnement. Nous avons décidé d'approfondir le mentorat (Baudrit & Blaya, 2006 ; Devos & al., 2013 ; Ghițulescu, 2021), le tutorat (Baudrit, 2010, 2011) et la collaboration (Beaumont et al., 2010 ; Lanaris & al., 2015) comme formes d'accompagnement possibles.

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous avons mené une étude qualitative sur base du témoignage de neuf répondants. À la lumière de ces résultats, nous avons découvert que les enseignants débutants n'ont pas de référents désignés par la direction mais qu'ils arrivent à trouver des référents informels et volontaires parmi leurs collègues. Nous avons constaté que, généralement, les co-titulaires plus expérimentés deviennent les référents principaux des novices. L'accompagnement via le co-titulariat semble donc être source de nombreux bénéfices mais celui-ci peut cependant être mal vécu par les enseignants débutants. Dans le but d'éviter certains désagréments, il s'avère que les politiques éducatives devraient davantage cadrer l'accompagnement et le rôle des référents au sein de celui-ci ainsi que le co-titulariat et ses modalités.

Dans le cadre de recherches futures, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre cette étude en opérant une comparaison entre des enseignants expérimentant le co-titulariat au cours d'une année et ceux qui le vivent durant deux ans, afin de voir s'il existe une différence.