

« En quoi la photographie du métier d'instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier d'instituteur primaire ? »

Mémoire réalisé par
Élodie DOMBRET et Julie DUBOIS

Promotrice
Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Accompagnatrices
Agnès DEPRIT

Joëlle TRUSSART-LIBER

Sylvie VAN DER LINDEN

Année académique 2016-2017

Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Tout d’abord, nous tenons à remercier notre promotrice de mémoire, Catherine Van Nieuwenhoven pour son accompagnement et ses qualités humaines.

Ensuite, nous remercions Agnès Deprit et Sylvie Van der Linden pour leurs conseils avisés.

Nous exprimons également notre gratitude envers Joëlle Trussart-Liber, qui nous a accompagnées, encouragées, écoutées tout au long de ce travail.

De plus, nous sommes reconnaissantes envers les enseignantes débutantes, sans qui cette recherche n’aurait pas eu lieu.

Nous adressons aussi un remerciement envers nos proches, familles et amis qui ont été patients tout au long de ce cursus.

Enfin, nous nous remercions mutuellement : merci Julie, merci Élodie.

Table des matières

Introduction générale	7
Partie théorique	9
Chapitre 1 : Cadre contextuel	9
1.1 Champ d'étude	9
1.2 Objectif de recherche	9
1.3 Élaboration du contexte	10
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	12
2.1 Insertion professionnelle dans l'enseignement	12
2.1.1 Définition	12
2.1.2 Phases de l'insertion professionnelle	14
2.1.3 Situation difficile des enseignants débutants	19
2.1.4 Cadre légal concernant l'insertion professionnelle	24
2.2 Photographie du métier d'instituteur primaire	27
2.2.1 Contexte d'élaboration	27
2.2.2. Structure de la photographie du métier d'instituteur primaire	30
A. Axe « Gérer les apprentissages »	32
B. Axe « Agir dans la communauté éducative »	38
C. Axe « Se développer personnellement et professionnellement »	41
D. Synthèse de la photographie du métier de l'instituteur primaire	43
2.3 Bien-être personnel et professionnel	44
2.3.1. Quelques définitions du bien-être	44
2.3.2. Bien-être et insertion professionnelle	45
2.3.3. Résilience des enseignants	46
A. Facteurs de risques environnementaux	47
B. Facteurs de risques personnels	49
C. Facteurs de protection environnementaux	51
D. Facteurs de protection personnels	52
E. Synthèse des facteurs de risques et de protection	53
2.4 Synthèse globale "l'insertion professionnelle et le bien-être"	55

Partie empirique	60
Chapitre 3 : Méthodologie	60
3.1 Question de recherche et hypothèses	60
3.2 Contexte de recherche	61
3.3 Approche méthodologique : catégories existantes et émergentes	61
3.3.1 Déroulement de la recherche	61
3.3.2 Méthode de recueil de données	62
3.3.3 Méthode d'analyse de données	63
A. Catégorie existante : une méthode de comparaison	63
B. Catégorie émergente : une méthode de création	63
3.4 Échantillon	65
3.4.1 Profil recherché	66
3.4.2 Constitution de l'échantillon	66
3.4.3 Description de l'échantillon	67
3.5 Instruments de mesure	69
Chapitre 4 : Analyse et interprétation des données	70
4.1 Recontextualisation de l'échantillon	70
4.2 Analyse de la photographie des tâches	70
4.2.1 Gérer les apprentissages	71
A. Cognitifs	71
B. Socio-affectifs	81
4.2.2 Agir dans la communauté éducative	84
A. Gérer les relations	84
B. Gérer le quotidien	89
4.2.3 Se développer personnellement et professionnellement	93
A. Se former	93
B. Échanger sur ses pratiques	95
4.3 Analyse de la photographie du bien-être	96
4.3.1. Facteurs de risques personnels	97
A. Vivre des émotions négatives	97
B. Entretenir son sentiment d'efficacité personnel	98
C. Avoir des difficultés à faire une coupure émotionnelle avec le travail	98
D. Se sentir mal préparé	99
E. Ressentir des tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d'usage	99

4.3.2. Les facteurs de risques environnementaux	100
A. La famille	101
B. L'école	102
C. Le contexte professionnel au sens large	105
4.3.4. Facteurs de protection personnels	107
A. Se développer professionnellement/au niveau réflexif	108
B. Vivre des émotions positives	109
C. Entretenir son sentiment d'auto-efficacité et/ou de compétences	109
D. Développer ses attributs personnels	110
E. Être passionné par son métier	110
F. Être renforcé positivement par ses élèves	110
G. Prendre conscience de son bien-être	111
H. Développer des habiletés d'adaptation/ d'enseignement	112
4.3.5. Facteurs de protection environnementaux	113
A. Être soutenu au point de vue administratif	113
B. Bénéficier de ressources et/ou des acquis de la formation initiale	114
C. Être soutenu (collègues, famille, mentor, personne ressource)	114
D. Avoir un quotidien satisfaisant avec ses élèves	115
E. Connaître une personne dans son environnement de travail	116
Chapitre 5 : Discussion des résultats	117
Conclusion, limites et perspectives	129
Bibliographie	132

Introduction générale

Dans le contexte actuel de réforme de la formation initiale, un groupe de formateurs des Hautes Écoles s'est réuni pour établir la photographie du métier de l'instituteur primaire publiée par le Segec¹ (2014). Celle-ci propose une vue d'ensemble des tâches enseignantes et permet aux Hautes Écoles de mieux définir le profil de sortie des futurs enseignants. Elle permet également aux directions et aux enseignants de mieux percevoir le métier d'instituteur primaire.

Tout comme les formateurs, la communauté scientifique s'interroge au sujet des jeunes enseignants, notamment en ce qui concerne le taux préoccupant d'abandon de la profession (Vandenberghe, 2000 cité par Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013). Ces départs précoces de carrière se déroulent pendant une période, dite d'insertion professionnelle.

Ce phénomène sera étudié au cœur de ce mémoire, puisque nous nous interrogeons nous aussi à propos de l'insertion professionnelle des instituteurs primaires. En effet, cette problématique nous touche particulièrement puisque nous sommes toutes deux enseignantes dans nos premières années de carrière. De plus, nous collaborons avec un groupe de recherche et d'échanges sur la formation de formateurs d'enseignants et dont un sous-groupe investit particulièrement l'insertion des enseignants débutants.

La question qui guidera notre réflexion s'intitule : « **En quoi la photographie du métier d'instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier d'instituteur primaire ?** ».

Notre objectif principal est d'esquisser la photographie du métier d'instituteur primaire débutant. Pour ce faire, en utilisant la même méthodologie que celle qui a permis de réaliser la photographie de l'instituteur primaire, nous effectuons à notre

¹ http://enseignement.catholique.be/segec/mm/FedESuC/instit_primaire/index_flash.html

tour un arrêt sur image pour réaliser la photographie de l'instituteur novice en reprenant l'ensemble des tâches qu'il effectue. Le résultat nous permet d'établir un parallèle entre cette nouvelle photographie et la photographie du métier d'instituteur primaire réalisée par un ensemble de formateurs issus de plusieurs Hautes Écoles. Ainsi, nous pouvons dégager de cette comparaison les points communs et les éventuelles divergences.

Dans la première partie de notre mémoire, nous développons les cadres. Le premier chapitre concerne le cadre contextuel où nous situons le champ d'étude, l'objectif, et le contexte d'élaboration de notre recherche. Les concepts théoriques liés à notre questionnement sont définis au deuxième chapitre, à savoir le concept de l'insertion professionnelle, période dans laquelle se trouvent nos novices. Nous développons ensuite le concept de photographie du métier d'instituteur primaire, cœur de notre recherche. Et pour terminer, nous parlons du concept du bien-être. Ce concept étant apparu lors des premières analyses de nos entretiens individuels.

Dans la deuxième partie, nous traitons de la partie empirique. Le troisième chapitre sera donc consacré à la méthodologie suivie, ainsi qu'à la question de recherche et aux hypothèses. Le quatrième chapitre se consacre à l'analyse et à l'interprétation des données. À l'issue de ce chapitre, nous présentons une photographie du métier d'instituteur primaire débutant. Le dernier chapitre concerne la discussion des résultats, au regard des différents cadres théoriques. Nous terminons ensuite en passant en revue l'ensemble de la recherche et nous proposons quelques limites et perspectives à la recherche.

Partie théorique

Chapitre 1 : Cadre contextuel

Dans ce chapitre, nous posons le cadre de notre recherche en précisant le champ d'étude qui délimite la recherche, son objectif et son contexte d'élaboration.

1.1 Champ d'étude

Le champ d'étude envisagé est celui de l'insertion professionnelle des enseignants, ou plus largement le champ professionnel des enseignants. Le but de la présente recherche est la constitution d'un référentiel des tâches des enseignants débutants, en lien avec une précédente recherche qui a vu naître *la photographie du métier d'instituteur primaire* dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants.

Autour de l'insertion professionnelle gravitent différents acteurs tels que les enseignants, les membres du personnel, leurs collègues, leurs élèves et leur famille, etc. Dans notre recherche, nous n'étudions pas en profondeur les relations entre ces acteurs, mais nous répertorions l'ensemble des tâches effectuées par le novice dans l'exercice de son métier. Nous prenons également en considération les facteurs influençant l'état de bien-être de ces jeunes enseignants.

1.2 Objectif de recherche

Notre mémoire s'intègre dans un groupe de recherche : le GREFFE². Il travaille sur la formation initiale et nous souhaitons contribuer à cette réflexion, en

² Groupe de Recherche et d'Échange pour Formateurs en Formation d'Enseignants.

investigant en particulier les tâches réalisées quotidiennement par les enseignants débutants.

L'objectif spécifique de notre recherche est de réaliser la photographie du métier d'instituteur primaire débutant et d'effectuer un parallèle avec la photographie du métier d'instituteur primaire, telle qu'elle a été élaborée par les Hautes Écoles. Ce parallèle nous permet de voir les différences entre les deux photographies, ce qui intéresse également le GREFFE, préoccupé par la formation initiale des enseignants. En effet, la photographie du métier d'enseignant primaire débutant regroupe l'ensemble des tâches réalisées par le novice. De ce fait, cela donne aux formateurs des indicateurs concernant les compétences à mobiliser sur le terrain ; apports intéressants dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants.

1.3 Élaboration du contexte

Quand un étudiant désire devenir instituteur primaire, il suit une formation : la formation initiale. Avant les années 2000, des Instituts Supérieurs de Pédagogie offraient cette formation et jouissaient d'une certaine autonomie dans le programme de leur formation. Celle-ci était divisée en trois volets (Maroy, 2002) :

- une formation générale ;
- une formation scientifique spécialisée : didactique et pédagogique ;
- une formation professionnelle : les stages.

En 1996, ces Instituts ont intégré les Hautes Écoles et elles décernent, à la fin de trois années de formation, un diplôme d'instituteur primaire.

Depuis 2000, la formation initiale subit des réformes dont l'application du référentiel de compétences qui est dans la suite du décret « missions » de 1997 et l'instauration d'un ensemble de compétences à atteindre à la fin de chaque cycle. Ce référentiel de compétences est imposé à toutes les Hautes Écoles.

Parallèlement à ces changements pour la formation initiale, nous constatons que le taux d'abandon chez les enseignants est élevé. D'après la recherche de Delvaux et de ses collaborateurs (Delvaux *et al.*, 2013), les études relatives aux professionnels de l'éducation, abordant les conditions d'entrée, d'emploi et les trajectoires professionnelles seraient peu nombreuses, surtout du côté francophone de la recherche en éducation et formation. Les travaux de Vandenberghe (2000 cité par Delvaux *et al.*, 2013) ont d'ailleurs été repris par de nombreux intervenants du monde éducatif, notamment le taux des 40 % d'abandon dans l'enseignement dans les cinq premières années, période dite de l'insertion professionnelle. Pourtant, ce résultat est à nuancer, puisqu'il est élaboré principalement sur un échantillon d'enseignants issus du secondaire, entrés en fonction entre 1973 et 1996. Delvaux et ses collaborateurs (2013) amènent d'autres nuances, annonçant 35,6 % d'abandon dans les cinq ans pour tous les niveaux, et précisent la répartition des chiffres dans les niveaux d'enseignement : 51,4 % pour le CEFA (Centre d'Education et de Formation en Alternance), 44,1 % pour l'enseignement secondaire ordinaire et 23,5 % pour l'enseignement fondamental ordinaire.

Ces taux d'abandon lors de l'entrée en carrière nous préoccupent, surtout parce que nous constatons la présence de réformes du curriculum des instituteurs primaires en parallèle. Nous nous demandons si ces réformes tiennent suffisamment compte de la réalité du terrain. C'est pourquoi nous menons une recherche portant sur la photographie du métier d'instituteur primaire qui débute sa carrière, afin de nous rendre compte de l'ensemble des tâches de l'enseignant débutant et quelles sont les différences avec la photographie du métier d'instituteur primaire qui existe déjà dans la littérature.

A présent, nous allons développer les concepts qui entrent en jeu dans notre problématique de mémoire : l'insertion professionnelle, la photographie de l'instituteur primaire et le bien-être.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous présentons les trois concepts mobilisés au sein de ce mémoire. Il s'agit de : l'insertion professionnelle, la photographie de l'instituteur primaire et le bien-être.

Nous commençons par développer la raison pour laquelle l'insertion professionnelle fait partie de notre problématique.

2.1 Insertion professionnelle dans l'enseignement

D'abord, nous définissons le concept de l'insertion professionnelle des enseignants. Puis, nous en développons les phases. Ensuite, nous décrivons la situation des enseignants débutants avec les difficultés lors de leur entrée dans le métier. Enfin, nous resituons le cadre légal relatif à l'insertion professionnelle des enseignants en Belgique francophone.

2.1.1 Définition

Plusieurs auteurs ont défini le concept de l'insertion professionnelle. En 1985, Griffin (cité par Nault, 1993) aborde l'insertion professionnelle comme étant le transfert d'un statut à un autre : celui de l'étudiant à celui de l'enseignant. Martineau, Presseau et Portelance (2005, p. 2) donnent plus de précisions sur le concept et le qualifient de phase critique, « d'un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future ». Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007) parlent d'un moment charnière : la formation initiale joint le développement professionnel du début dans l'enseignement et l'intégration au sein d'un environnement de travail. Martineau (2008, p. 12) ajoutera que le concept est « un processus, un passage ou une transition et enfin une période ou un stade de la vie professionnelle. Ce moment s'étale sur cinq ans, et varie selon les caractéristiques de chacun, ainsi que de l'accompagnement sur le terrain d'insertion ».

Comme le souligne Devos (2016), cette période d'insertion professionnelle est différente chez chaque enseignant. Le contexte dans lequel l'enseignant débutant évolue va influencer cette période.

En 2012, Martineau et Mukamurera précisent en outre que l'insertion professionnelle est « un processus dynamique et non linéaire (...), c'est une période d'apprentissage du métier d'enseignant, période durant laquelle l'enseignant doit développer ses compétences professionnelles et améliorer sa pratique éducative » (Martineau & Mukamurera, 2012, p. 47). Ils mettent en avant que l'insertion se déroule au niveau de 3 dimensions :

- une intégration sur le marché du travail, avec tous les facteurs (économiques et administratifs) qui y sont associés : l'accès, la stabilité, les conditions, la nature... ;
- une socialisation professionnelle : l'intégration dans un nouvel environnement de travail : sur le plan physique, organisationnel, social, philosophique et politique ;
- une socialisation organisationnelle : la dimension propre aux savoirs et aux compétences du métier.

Nault (1993) déclare que l'insertion professionnelle se déroule plus précisément dans la 2^e dimension : la socialisation professionnelle.

Buhot (2007) parle également des dimensions. En effet, pour cet auteur, l'insertion professionnelle peut être envisagée sur plusieurs plans :

- dans la classe : être reconnu, maintenir la discipline ;
- dans l'école, l'équipe éducative : les règles, les habitudes de l'établissement ;
- en lien avec le métier, en général. Cette dimension porte sur l'intégration dans le marché du travail, selon Martineau et Mukamurera (2012).

En conclusion, nous pourrions dire que l'insertion professionnelle s'étale sur 5 ans.

Celle-ci fait partie du début de la carrière de l'enseignant et va lui permettre d'apprendre le métier. L'insertion professionnelle est considérée comme un moment charnière entre la formation initiale et l'entrée en fonction dans l'enseignement. Elle n'est pas semblable pour tous : chaque enseignant vivra sa propre insertion.

Après avoir défini ce concept, nous présentons les phases qui le composent afin de mieux cerner les premières années vécues par l'enseignant novice.

2.1.2 Phases de l'insertion professionnelle

Au sein de l'insertion professionnelle, des auteurs identifient des phases par lesquelles les enseignants débutants peuvent passer. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire au cours duquel chaque phase doit être franchie, car en fonction du contexte et des difficultés rencontrées, l'enseignant débutant les vivra ou pas.

En 1987, Lacey (cité par Barrette, 2000) parle de 4 étapes dans l'insertion professionnelle.

- 1) La lune de miel : une période d'euphorie tout au début de l'enseignement.
- 2) La recherche de matériel et de méthodes d'enseignement : le choix et le développement de matériel didactique et de méthodes adaptées (la routine d'enseignement).
- 3) La crise : une période où l'enseignant débutant peut ressentir le sentiment d'être dépassé par les problèmes.
- 4) La survie ou l'échec : l'enseignant débutant s'adapte à son métier ou il décide de quitter l'enseignement. Nous pensons qu'un parallèle peut être fait avec le concept de résilience, que nous développerons dans le chapitre consacré au bien-être de l'enseignant.

Un découpage de la carrière enseignante en phases est également proposé par Huberman (1989) dont nous avons complété les apports par Ferry (1991) et Melis (2007) afin de rédiger notre définition des phases du métier. Contrairement à Lacey (1987), qui établit des phases pour toute la carrière de l'enseignant et précise que l'enseignant débutant ne vivra peut-être pas toutes les phases ou ne les vivra peut-être pas dans cet ordre-là :

- une phase d'exploration : l'enseignant débutant est dans la survie, la découverte du métier. C'est le choc tout en éprouvant une certaine euphorie de la découverte. Cette phase s'étend de la première à la troisième année d'enseignement ;
- une phase de stabilisation : l'enseignant entre dans une stabilisation, un engagement définitif. Il a plus confiance en lui. Elle s'étale de la quatrième à la sixième année d'enseignement ;
- une phase d'expérimentation : l'enseignant s'investit de manière plus intensive.
- une phase de remise en question : l'enseignant se trouve dans une routine et peut être confronté à des désillusions.

Ces deux phases durent de la septième à la vingt-cinquième année d'enseignement.

- une phase de sérénité et de distance affective : l'enseignant prend de la distance face au métier, est moins investi mais plus serein ;
- une phase de conservatisme et de plaintes ;

Les deux phases ci-dessus ont une durée de 10 ans : de la vingt-cinquième à la trente-cinquième année. Enfin survient la dernière phase.

- le désengagement : petit à petit, l'enseignant va se désengager, se replier. Cette phase peut se réaliser de manière sereine ou pas. Elle se déroule dans les cinq dernières années d'enseignement.

La période d'insertion professionnelle se situe dans les deux premières phases du modèle d'Huberman (Mukamurera, 1998) : la phase d'exploration et la phase de stabilisation.

Nault (1999, cité par Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999) quant à lui, distingue cinq phases, dont la période de l'insertion professionnelle a été précisée par Van Nieuwenhoven et Cividini (2016) :

- la socialisation informelle (qui se déroule avant la formation initiale) : l'envie de devenir enseignant ;
- la socialisation formelle : la formation initiale. Cela correspond au moment où l'étudiant apprend son métier ;
- l'insertion professionnelle : divisée en 3 parties : l'euphorie anticipatrice (lors de la réalisation du premier contrat), le choc de la réalité (ou “la première rencontre” : les illusions de l'enseignant vont se confronter à la réalité du métier) et la consolidation des acquis (sentiment de confiance et de compétences) ;
- la socialisation personnalisée : l'enseignant se trouve dans une phase où il se sent libre d'explorer de nouvelles choses, il a conscience de son autonomie et se perfectionne. Il suit des formations continues et cela l'influence, comme ses collègues, ses lectures, etc. ;
- la socialisation de rayonnement : la communication (devenir conseiller pédagogique, maître de formation...) : l'enseignant entre dans une phase de communication et de recherches.

Un parallèle entre les trois modèles peut être établi dans le tableau 1 à la page suivante.

TABLEAU 1. — *Confrontation des trois modèles phasiques de l'insertion professionnelle*

	Lacey (1987)	Huberman (1989)	Nault (1999)
Avant la formation initiale			La socialisation informelle
Durant la formation initiale			La socialisation formelle
Les premières années d'enseignement	<u>L'insertion professionnelle</u> La lune de miel La recherche de matériel didactique et de routines d'enseignement La crise La survie ou l'échec	L'exploration La stabilisation	L'euphorie anticipatrice Le choc de la réalité La consolidation des acquis
Le reste de la carrière		L'expérimentation La remise en question La sérénité et distance affective Le conservatisme et plaintes Le désengagement	La socialisation personnalisée La socialisation de rayonnement

Le tableau 1 nous montre les parallèles possibles que nous avons faits entre les trois auteurs. Le parallèle le plus important concerne l'insertion professionnelle. Lacey (1987) commence cette période par la phase de la lune de miel : l'euphorie d'être instituteur. Cette phase se retrouve chez Huberman (1989) et chez Nault (1999) : c'est la découverte du métier, les premiers pas dans l'enseignement. Ensuite, nous retrouvons deux phases communes chez Lacey (1987) et Nault (1999) avec la crise, le choc : l'enseignant débutant rencontre des problèmes et vit des désillusions face à ce qu'il imaginait du métier. Et pour terminer la période de l'insertion, on retrouve une phase commune (avec un nom différent) chez les trois auteurs : la survie, l'échec ; la stabilisation ou la consolidation. Cette phase correspond au moment pendant lequel l'enseignant fait le choix de continuer ou non sa carrière. Si non, c'est l'échec et si oui, c'est l'engagement définitif qui mène à améliorer la confiance en lui du novice.

Un élément qui diffère chez ces trois auteurs est la durée de l'insertion professionnelle. Pour Lacey (1987), cette période d'insertion professionnelle a une durée d'un an. Pour Huberman (1989), la première phase, l'exploration, a une durée de trois ans et elle s'étend jusqu'à la sixième année pour la phase de stabilisation. Nault (1999), quant à lui, identifie l'insertion professionnelle comme une période pouvant durer les sept premières années de la carrière.

Pour le reste de la carrière de l'enseignant, nous pouvons faire un parallèle entre la phase d'expérimentation (Huberman, 1989) et les phases de socialisation personnalisée (Nault, 1999). La première parle de l'investissement plus approfondi de l'enseignant et la deuxième expose la liberté dont l'enseignant bénéficie mais aussi d'un investissement de l'enseignant dans ses formations et de son perfectionnement.

En conclusion, le tableau 1 nous permet de constater que, même si les auteurs lui donnent des noms différents, la période d'insertion professionnelle est présente chez chacun et qu'elle est composée de plusieurs phases. Nous rappelons que ce processus est non linéaire : les enseignants ne passeront pas obligatoirement par toutes les phases et peut-être pas dans cet ordre-là. Il y a une évolution durant cette période,

l'enseignant débutant commence par des sentiments plutôt agréables à la découverte de son métier : la lune de miel, l'euphorie, l'exploration. Ensuite arrive, chez certains enseignants débutants, une période difficile (la crise, le choc) avant de parvenir à la survie : l'enseignant débutant fait le choix de poursuivre sa carrière ou pas.

Après avoir défini l'insertion professionnelle et expliqué les phases qui la composent selon trois auteurs, nous allons exposer la situation des enseignants débutants, souvent empreinte de difficultés qui surgissent lors de leurs premières années d'expérience.

2.1.3 Situation difficile des enseignants débutants

Nous avons défini l'insertion professionnelle et ses phases. À travers celles-ci, nous présentons maintenant la situation des enseignants débutants, les difficultés qu'ils rencontrent et les mécanismes qu'ils peuvent mettre en place afin d'affronter cette situation.

Perrenoud (1996) présente quelques caractéristiques qui montrent combien la situation de l'enseignant débutant est compliquée :

- un enseignant débutant se retrouve entre deux identités : l'étudiant qu'il était devient un professionnel chargé d'une classe. De plus, il se retrouve "entre deux chaises" : ce qu'il a appris lors de sa formation initiale et ce qui est en application dans son environnement professionnel ;
- un ensemble de facteurs négatifs dus à l'exercice de son métier vient ébranler le quotidien du débutant : le stress, l'angoisse, diverses peurs, des moments de panique. Ces facteurs peuvent avoir une grande importance et cela va en diminuant avec l'expérience ;
- le débutant va devoir résoudre des problèmes qui se présenteront quotidiennement. Il lui faudra beaucoup d'énergie, de temps et de

- concentration contrairement à un enseignant ayant plus d'expérience ;
- le débutant devra gérer son temps : les préparations, les corrections, le temps de travail en classe. Il est souvent déséquilibré, fatigué et tendu ;
 - il est en surcharge cognitive : beaucoup de problèmes à gérer, il est confronté à des oublis et en arrive à se disperser. De plus, il n'a guère de prise de recul par rapport à sa position et aux situations. À l'inverse, un enseignant avec de l'expérience fait preuve d'une meilleure gestion générale ;
 - le débutant est confronté à la solitude et n'est pas toujours bien intégré. L'accueil par ses collègues plus anciens n'est pas toujours chaleureux ;
 - il a le sentiment qu'il ne maîtrise pas les gestes de base du métier.

Nous remarquons que ces caractéristiques se rapprochent des facteurs de risques influençant le bien-être de l'enseignant. Ces facteurs seront détaillés dans le point 2.3.3.

En 2000, Bédard, quant à lui, établit 3 catégories en s'appuyant sur l'étude d'Huberman et Marti (1989) :

- les difficultés d'ordre personnel : la motivation dans le choix du métier d'enseignant ; la compétition, la comparaison qu'il peut y avoir entre collègues ; ou même trouver un lieu de travail proche de son domicile ;
- les difficultés d'ordre pédagogique au niveau des relations avec les élèves : être juste, motiver les élèves, différencier ; au niveau de la didactique : rendre le contenu accessible et proche de la réalité des élèves ; au niveau de la gestion de classe : créer un climat propice aux apprentissages, gérer la discipline et l'évaluation ;
- les difficultés d'ordre professionnel : entrer en relation et collaborer avec une équipe éducative ; accepter les conditions de travail (local, matériel...).

Beckers, Cambier, De Lièvre, De Stercke, Leemans, Marechal, Renson et Temperman (2010) abordent les difficultés de l'enseignant lors de l'insertion professionnelle, sous forme de catégories, que nous pouvons schématiser comme suit :

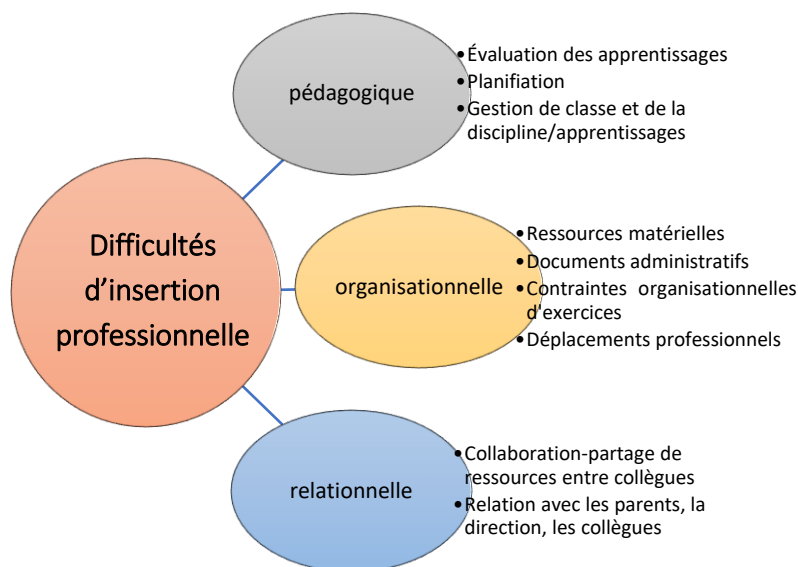


Figure 1. Principales difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par l'enseignant débutant. (Schéma élaboré à partir des catégories établies par Beckers et al., 2010)

Nous pouvons réaliser un parallèle entre les auteurs cités précédemment (Perrenoud, 1996 ; Bédard, 2000 ; Beckers *et al.*, 2010). Ce parallèle peut être représenté à la page suivante, dans le tableau 2 :

TABLEAU 2. — Confrontation des types de difficultés liées à l'insertion professionnelle

Bédard (2000)	Beckers <i>et al.</i> (2010)	Perrenoud (1996)
<u>Difficultés d'ordre personnel</u> Motivation pour le métier Compétition Lieu de travail	 <u>Difficulté organisationnelle :</u> Déplacements	Etudiant devient enseignant Facteurs négatifs et sentiment de non-maitrise des gestes de base
<u>Difficultés d'ordre pédagogique</u> Relation avec les élèves Contenu accessible Climat propice, discipline et évaluation	<u>Difficultés pédagogiques</u> Apprentissage, planification Gestion de classe, discipline et évaluation	Problèmes à résoudre Gestion du temps Surcharge cognitive
<u>Difficultés d'ordre professionnel</u> Relation avec l'équipe Collaboration avec l'équipe Conditions de travail	<u>Difficultés relationnelles :</u> les parents, la direction, les collègues <u>Difficulté relationnelle :</u> collaboration, partage <u>Difficulté organisationnelle :</u> Contraintes organisationnelles d'exercice	 Solitude Difficultés d'intégration

Ce tableau nous montre les parallèles que nous pouvons établir entre ces auteurs. En nous basant sur les 3 catégories de Bédard (2000), nous les avons complétées par les apports de Beckers *et al.* (2010) et Perrenoud (1996).

Pour les difficultés d'ordre personnel, nous pouvons voir que les déplacements effectués pour l'emploi sont également abordés par Beckers *et al.* De plus, nous pouvons mettre en évidence que la compétition peut engendrer un ensemble de facteurs négatifs chez le novice.

Dans les difficultés d'ordre pédagogique, nous voyons que l'apprentissage (le contenu, la planification) ainsi que la gestion de la classe (climat et discipline) et l'évaluation sont des points communs. Cela peut entraîner une surcharge cognitive, des problèmes à résoudre et une gestion du temps de la part de l'enseignant débutant. Il pourrait ressentir qu'il ne maîtrise pas les gestes de base du métier d'enseignant.

Pour finir, dans les difficultés d'ordre professionnel, nous établissons un parallèle au niveau des relations que le novice développe : avec les parents, les collègues, la direction, etc. Si le novice éprouve des difficultés dans ses relations, il peut avoir des problèmes pour s'intégrer et il risque de ressentir de la solitude. La collaboration est un autre parallèle que nous pouvons établir ainsi que les conditions de travail.

Afin d'affronter ces difficultés, l'enseignant débutant peut adopter des mécanismes. Lacey (1987, cité par Barrette, 2000) identifie plusieurs mécanismes susceptibles d'aider l'enseignant débutant dans son insertion professionnelle. Barrette (2000) fait le parallèle avec Nault (1993) qui décrit les mêmes mécanismes en parlant de conformisme :

- adaptation intériorisée, aussi appelée le “conformisme aveugle” : l'enseignant se “conforme” à son milieu de travail afin de s'intégrer et d'être accepté ;
- conformité stratégique ou “conformisme réfléchi” : l'enseignant se conforme à la culture de l'établissement en prenant des initiatives ;
- redéfinition de la conformité stratégique ou “conformisme dynamique” : l'enseignant confronté à une situation en opposition avec ses valeurs, va apporter des innovations, de nouvelles valeurs, etc.

En conclusion, l'enseignant est confronté à de nombreuses difficultés (Perrenoud, 1996 ; Bédard, 2000, Beckers *et al*, 2010). En repartant de ces auteurs, nous constatons que l'enseignant débutant peut faire face à trois grands types de difficultés : personnelles, pédagogiques et professionnelles. Chacune de ces difficultés peut freiner l'enseignant dans le bon déroulement de son insertion professionnelle. Il pourra alors adopter des mécanismes afin de les surmonter (Lacey, 1987 cité par Barrette, 2000) : le novice peut se conformer à son nouvel environnement et à la culture de ce dernier ainsi que faire preuve d'innovation et développer de nouvelles valeurs.

Après avoir fait le tour de la situation de l'enseignant débutant, nous allons voir dans quelles mesures la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a pensé ses mesures de soutien envers eux.

2.1.4 Cadre légal concernant l'insertion professionnelle

La période délicate de l'insertion professionnelle semble faire l'objet d'une attention particulière de la part de la sphère politique.

Au niveau légal, il existe un décret datant de 2000 dont l'article 28 prévoit : « un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés organisé à partir du 1^{er} septembre 2004, suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement. » (FWB, 2000, p. 7). Ceci montre que le monde politique est intéressé par l'insertion professionnelle et se rend compte du pourcentage d'abandon des enseignants. Pourtant, cette disposition ne semble pas avoir été mise en pratique car elle : « est restée lettre morte et que, dans les chantiers prioritaires, la priorité des priorités est de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement des jeunes enseignants au cours des premières semaines et des premiers mois d'entrée dans le

métier » (Degraef, Dufrasne, Van Campenhoudt & Franssen, 2012, cités par Fabry, Guerriat, Labeeu & Maes, p. 101, 2016).

Plus tard, une circulaire émise par la FWB (circulaire 5388) datant du 28 août 2015 parlera de l'accueil des nouveaux enseignants dans le fondamental et le secondaire. Elle rend obligatoire un dispositif structurel d'accueil pour la rentrée 2016-2017. Ce nouveau dispositif prévoit : un entretien avec la direction, une visite de l'établissement, la communication concernant les horaires, la mise à disposition de divers documents (projet d'établissement, règlement de travail...), une présentation à l'équipe éducative et la désignation d'un référent (ce référent sera un enseignant porteur d'un titre pédagogique et ayant une expérience de 5 ans minimum) en cas d'engagement de plus de 15 semaines. À cette circulaire est joint un petit guide, qui se veut être une boîte à outils concrets, utiles pour la direction et les futurs référents. Le guide met en évidence qu'un meilleur accompagnement aiderait les novices dans leur insertion professionnelle et propose « une ligne de conduite » nécessaire au bon déroulement de l'accueil des nouveaux (FWB, circulaire 5388, 2015a).

Récemment, le *Pacte pour un enseignement d'excellence* a adopté le décret du 4 février 2016, qui préconise des mesures concernant l'enseignement. Parmi ces mesures, « l'investissement dans les acteurs de l'enseignement » est discuté afin d'aider au mieux les enseignants lors de leur insertion professionnelle (Milquet, 2016). En effet, le dispositif structurel d'accueil présenté ci-dessus en fait partie et participe à l'élaboration de cet investissement.

Nous en déduisons que la FWB est préoccupée par l'insertion professionnelle de l'enseignant et tente de l'accompagner dans ce moment difficile (via des accompagnateurs, des guides).

En conclusion de cette partie sur l'insertion professionnelle, nous pouvons dire que l'enseignant qui entre en fonction est en période d'insertion pour une durée approximative de cinq ans. Ce moment charnière est composé de plusieurs phases :

l'enseignant débutant les traversera et rencontrera diverses difficultés préoccupantes pour lui. Cette période est souvent synonyme de difficultés. De plus, le gouvernement tente de promouvoir des cadres d'accompagnement afin de rendre l'insertion professionnelle de l'enseignant plus douce.

Afin de se rendre compte de la complexité du métier d'instituteur primaire, nous allons décomposer l'ensemble des tâches enseignantes réalisées au quotidien à travers la photographie du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven, Deprit, Collonval, & Vifquin, 2014).

2.2 Photographie du métier d'instituteur primaire

Afin de percevoir l'ampleur des tâches réalisées par l'enseignant en période d'insertion professionnelle, un arrêt sur image de ce qui constitue le métier d'instituteur primaire sera présenté dans ce chapitre. D'abord, nous explicitons le contexte de l'élaboration pour ensuite présenter la structure de la photographie du métier d'enseignant primaire. Pour ce faire, nous nous sommes principalement basées sur ce qu'en disent les auteurs dans leurs différentes publications (Van Nieuwenhoven, Maes, Monville, & Vifquin, 2012 ; Van Nieuwenhoven, Collonval, Vifquin, Fery, & Maes, 2013) ainsi que sur les recherches de Tardif et Lessard (1999) et de Maroy (2004).

2.2.1 Contexte d'élaboration

C'est dans un contexte de réforme curriculaire qu'est né ce projet de photographie du métier d'instituteur primaire. Ses créateurs forment un groupe d'enseignants issus de différentes Hautes Écoles du réseau libre de la FWB : HEVinci, HELMo, HEGalilée, HELHa, HENaLLux. Leur savoir-faire a été réuni pour réaliser une recherche qualitative visant à répertorier l'ensemble des tâches professionnelles de l'instituteur primaire afin, notamment, d'indiquer les points à retravailler dans la formation initiale des enseignants.

Ce travail a commencé en 2009 : un ensemble d'acteurs concernés (des enseignants du primaire, des directeurs, des formateurs d'instituteurs, des étudiants en fin de formation, des inspecteurs, des parents et des élèves) a été interrogé lors de focus groupes. Cet ensemble d'acteurs devait répondre à une question centrale : "pour pratiquer le métier d'enseignant, quelles sont les tâches essentielles qu'un instituteur primaire réalise au quotidien ?" Cette démarche a permis de récolter des données sur les tâches effectuées et d'établir un parallèle entre ce qui est appris en formation initiale pour préparer au métier et les tâches réelles de l'instituteur sur le terrain. Le résultat

de la recherche a été publié par le SeGEC³.

La photographie du métier a été créée afin d'assurer la cohérence de l'articulation entre le référentiel des compétences attendues par les prescrits légaux (le décret de 2000) et les attendus en fin de formation initiale (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2013). Le référentiel de compétences, établi par le Conseil Général des Hautes Écoles, a institué l'ensemble des compétences que l'étudiant doit maîtriser une fois sa formation terminée. Ce référentiel a pour but d'amener l'étudiant à devenir un praticien réflexif (FWB, 2012) et est une base commune à toutes les Hautes Écoles afin qu'elles établissent leur profil de formation. Une combinaison entre le référentiel de compétences et le référentiel métier permettrait de mieux définir le profil de sortie. Ceci peut être schématisé dans la figure 2 (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2012) :

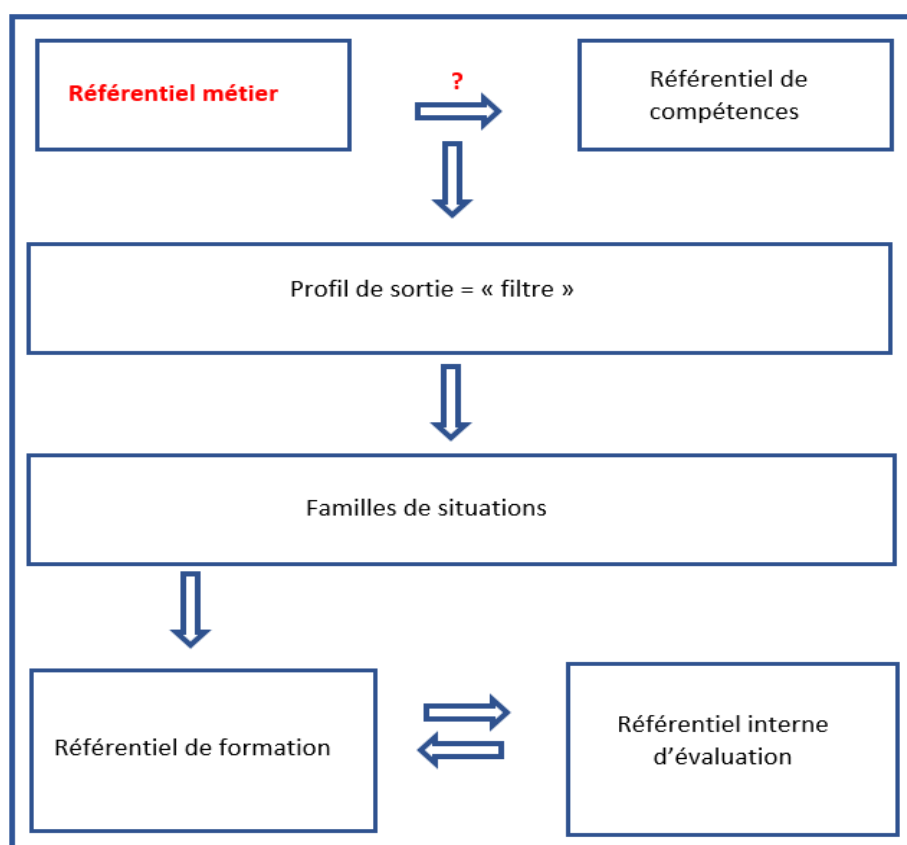


Figure 2. Articulation entre les différents référentiels au service de la formation des instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2012, p. 3)

³ http://enseignement.catholique.be/segec/mm/FedESuC/instit_primaire/index_flash.html

Le terme « référentiel » a été utilisé au début mais il ne correspondait pas à ce qu'est l'outil. C'est pourquoi il a été changé par le terme « photographie ». Celle-ci représente ce qu'un ensemble d'acteurs a dit du métier d'instituteur primaire à un moment donné (Lovenfosse, 2015).

La figure 2 montre bien les liens entre les différents référentiels. L'adéquation entre la photographie du métier et le référentiel de compétences donnerait la possibilité de remettre en question le référentiel actuel de la formation initiale. Un groupe de recherche a travaillé sur le « profil générique » de l'enseignant. C'est-à-dire « un profil dont l'étendue est plus large que chacune des parties, mais qui en respecte la spécificité propre et qui correspondrait aux qualités que tout enseignant devrait posséder quels que soient le niveau, la filière ou encore le type d'enseignement » (FWB, 2015b, p. 4). Pour permettre aux futurs enseignants de gérer différentes situations qui se rapprochent le plus de leur futur métier, des *familles de situations* reprenant les tâches, les problèmes ou les contextes professionnels des enseignants devraient être présentées. La conception de ces situations pourra trouver ses sources dans le *référentiel métier* (la photographie du métier) afin de garantir un aperçu plutôt authentique du métier. En se basant sur cet ensemble (la photographie du métier et le référentiel de compétences), le référentiel de formation pourra redéfinir un profil de sortie. Sur base de ces *familles de situations*, des modalités d'évaluation pourront être pensées afin d'ajuster un *référentiel interne d'évaluation*, reprenant les critères et indicateurs de maîtrise des compétences professionnelles.

En d'autres mots, le *référentiel métier* (la photographie du métier), reprenant l'ensemble des tâches réalisées par un enseignant, pourrait servir à la construction du *référentiel de compétences*. Cela définirait ainsi un *profil de sortie*, davantage conforme à la pratique professionnelle, grâce aux *familles de situations*, directement liées à la réalité de terrain et au *référentiel de formation* dont le rôle est de définir les contenus que les formateurs doivent enseigner aux futurs enseignants.

2.2.2. Structure de la photographie du métier d'instituteur primaire

Après avoir établi le contexte d'élaboration de la photographie, nous allons détailler ce qui la constitue.

La présentation de la photographie du métier (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) expose les tâches de l'instituteur primaire en partant de catégories plus générales (les grands axes), vers les gestes plus particuliers, avec une certaine précision. Cette présentation en branches isolées donne une information synthétique et détaillée du métier à un moment donné, sans signifier que les tâches se réalisent de manière séparée sans lien entre elles.

Le premier axe est la “gestion des apprentissages”, le deuxième : “agir dans la communauté éducative” et le troisième : “se développer personnellement et professionnellement”.

A ce niveau, un parallèle peut être établi avec les propos de Tardif et Lessard (1999). En effet, ceux-ci parlent des “composantes de la tâche des enseignants”. Par ces termes, ils expliquent la complexité du métier : un enseignant ne se limite pas à son enseignement, il a des tâches “diversifiées” à réaliser. Les deux auteurs établissent une liste des tâches autres que l'enseignement (les surveillances, le tutorat, les activités parascolaires, etc.), mais ils notent la difficulté de réunir des informations sur les tâches car elles sont difficilement quantifiables. En outre, il peut y avoir une résistance de la part des enseignants dans l'élaboration des composantes de la tâche : ils ne veulent pas que l'on voie leur métier de manière trop quantitative et parcellaire. Le tableau 3 à la page suivante reprend ces composantes.

TABLEAU 3. — *Les différents blocs d'activités des enseignants*
(Tardif et Lessard, 1999, p141)

Bloc 1 – Les activités avec les élèves			
Dispensation de cours	Tutorat	Surveillance	Récupération
Encadrement	Organisation d'activités parascolaires	Participation à des activités parascolaires	Autres (interventions ponctuelles auprès d'élèves, etc.)
Bloc 2 - Les activités pour les élèves			
Rencontres avec les parents	Préparation pédagogique des leçons	Corrections et évaluations	Préparation du matériel
Bloc 3 – Les activités avec ou pour les collègues			
Supervision de stagiaires en enseignement	Soutien à d'autres enseignants	Supervision d'enseignants en probation	Échanges pédagogiques avec les pairs
Bloc 4 – Les activités de formation et de développement professionnel			
Participations aux journées pédagogiques	Formation officielle (perfectionnement)	Formation personnelle (lecture, etc.)	Participation à des associations professionnelles
Bloc 5 – Les activités liées à l'organisation scolaire			
Libération pour activités syndicales	Participation à différents comités	Conseiller pédagogique	Chef de groupe ou responsable de matière

Le tableau 3 reprend les propos de Tardif et Lessard (1999) et met en évidence un ensemble d'activités réalisé par les enseignants. Les auteurs ont séparé les activités pour les répartir dans cinq blocs qui n'ont pas la même importance. Le premier et le deuxième bloc représentent l'essentiel de la tâche des enseignants, un ensemble d'activités obligatoires qui tourne autour de l'élève. Le bloc 3 concerne les relations avec les pairs. Ce bloc est moins important que les deux premiers et n'est pas obligatoire. Le quatrième bloc qui reprend les activités se centrant sur la formation et

le développement professionnel, n'est pas obligatoire (sauf pour les journées pédagogiques) mais les auteurs relèvent que la majorité des enseignants pratique ces activités. Le cinquième et dernier bloc ne concerne qu'une minorité des enseignants et ce bloc n'est pas repris dans la photographie de l'instituteur primaire.

Tardif et Lessard (1999) soulignent que l'ensemble de ces activités ne sont pas toutes réalisées par les enseignants. Et, en fonction du moment de leur carrière, ils en réalisent ou pas.

A. Axe « Gérer les apprentissages »

Le premier axe identifié par Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (2014) est celui de "la gestion des apprentissages". Cette catégorie intègre l'ensemble des activités autour des apprentissages. Deux volets s'y distinguent : le volet cognitif (associé au terme "enseigner") et le volet socio-affectif (associé au terme "éduquer").

a. Gérer les apprentissages cognitifs

Au sein de la gestion des apprentissages, la gestion des apprentissages cognitifs est une tâche composée de 4 sous-tâches. Il s'agit de :

- planifier ;
- préparer ;
- faire apprendre ;
- réfléchir sur sa pratique.

Planifier

Dans la photographie du métier, la planification concerne l'organisation des contenus et de l'évaluation. Plus précisément, elle cible la planification des contenus à faire acquérir pour la classe et dans la scolarité afin de développer un ensemble de compétences. L'enseignant porte également une attention à l'évaluation.

Pour Tardif et Lessard (1999), la planification peut se réaliser à long, moyen et

court terme. A long terme, l'enseignant planifie l'ensemble des apprentissages pour une longue période ou pour l'année scolaire entière. Notons que la manière de réaliser cette planification varie en fonction de l'expérience de l'enseignant : planification pendant les vacances d'été ou utilisation d'une trame d'année en année. La planification à moyen terme correspond à un temps plus court : « des étapes plus courtes, qui correspondent à des parties ou à des blocs de programme » (Tardif & Lessard, 1999, p. 255). En fonction des apprentissages, l'enseignant va organiser ses semaines. La planification à court terme correspond à ce que l'enseignant peut faire en dernière minute : ajouter une étape, une activité, etc.

La tâche de planification est considérée par Tardif et Lessard (1999) comme assez conséquente et importante car l'enseignant la réalise de manière très précise (tel contenu pour tel jour, etc.). De plus, la planification peut être adaptée au fur et à mesure de son enseignement. Cette étape est rentable, car il s'agit d'un bon support pour l'enseignant qui peut s'y référer s'il en a besoin.

Durand (1996, cité par Altet, 1999) va dans le même sens que ces deux auteurs en ce qui concerne l'importance accordée à la planification. Pour lui, elle guide l'action et permet de structurer les contenus et de procurer à l'enseignant un support-guide dans l'acquisition de ces derniers pour les élèves.

Wanlin (2009) est en accord avec Tardif et Lessard (1999) concernant la tâche de planification qui est importante et demande beaucoup d'énergie aux enseignants. Cependant, il va plus loin et parle de 8 types de planification. Certaines d'entre elles sont temporelles et correspondent à celles de Tardif et Lessard : une planification annuelle, périodique, hebdomadaire, quotidienne, à long et à court termes. Il ajoute les planifications de contenus : celles de chapitres et séquences d'activités.

Préparer

Le volet “préparer” de la photographie (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) est divisé en plusieurs “branches” :

- l’enseignant utilise des référents prescrits ou didactiques lors de la préparation;
- l’enseignant analyse la matière : il cherche des informations et des ressources adéquates, s’approprie et maîtrise la matière et enfin il anticipe les difficultés des élèves ;
- l’enseignant choisit une méthodologie pour créer une situation motivante et va articuler matières et méthodologies. Cela tout en optimisant les ressources ;
- l’enseignant prépare son matériel. Pour cela, il peut le créer ou prendre du matériel existant ;
- l’enseignant pense à la différenciation concernant les dispositifs (exemple : créer des groupes de besoins) et les outils. Il va adapter le contenu et le matériel en fonction des difficultés des enfants ;
- l’enseignant pense à l’évaluation ;
- il rédige la préparation.

Nous retrouvons certains aspects de cette “branche” chez Tardif et Lessard (1999). Pour ces deux auteurs, lorsque l’enseignant arrive sur son lieu de travail, il est dans une première phase de préparation. C’est-à-dire qu’il va prendre un temps pour préparer les activités du jour et le matériel nécessaire. A la fin de la journée, l’enseignant entame une autre phase de préparation pour le lendemain : la préparation pédagogique et matérielle. Il prépare également l’évaluation. Ce temps se réalise en dehors de la présence de l’élève.

Tout comme la photographie du métier, Maroy (2004) aborde la différenciation. Pour lui, l’enseignant doit faire de la différenciation. Il ne doit pas changer ses objectifs mais adapter le contenu aux difficultés que rencontrent les élèves. Cette manière de faire implique que l’enseignant maîtrise les contenus et adopte une

attitude critique face à ce qu'il enseigne.

En conclusion, Tardif et Lessard (1999) abordent la préparation sur le plan de la rédaction des préparations, la préparation du matériel et des évaluations. Maroy (2004), lui, aborde la différenciation, ainsi que la maîtrise que l'enseignant doit avoir de sa matière. Ensemble ces auteurs parcourent la majorité du volet « préparer » de la photographie : l'analyse de la matière, la préparation du matériel, penser la différenciation, penser l'évaluation et la rédaction de la préparation.

Faire apprendre

Ce volet est divisé en trois branches au sein de la photographie :

- mettre en œuvre : cette “branche” reprend la méthodologie (mettre en contexte et faire agir les élèves), le sujet de l'enseignement (démontrer, expliciter un contenu et démontrer, expliciter des stratégies, des méthodes) et l'évaluation (corriger, faire un bilan, construire le dossier de l'élève et communiquer) ;
- réagir : l'enseignant observe, analyse et comprend les stratégies, le fonctionnement des élèves. Ensuite, il va réguler, venir en aide aux élèves en fonction de ses observations (exemple : expliquer de différentes manières, respecter le rythme de chacun, etc.). Pour finir, l'enseignant va réajuster le dispositif pour les apprentissages futurs (différencier le nombre d'exercices, adapter les questions en fonction des niveaux des élèves, etc.) ;
- faire réfléchir les élèves : l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur leurs stratégies, sur l'activité et sur leurs connaissances.

Cette branche “faire apprendre” de la photographie est nommée par Tardif et Lessard (1999, p. 132) “*la dispensation des leçons*”. Pour eux, il s'agit de l'activité centrale pour un enseignant et elle est loin d'être simple. Cette activité se retrouve dans le tableau 3 (voir p. 30) qu'ils proposent sur les activités des enseignants : elle est dans le bloc 1 : une activité importante et obligatoire. Selon eux, la dispensation des leçons peut être divisée en 2 catégories :

- la première englobe “*l’organisation sociale de la classe*” et “*l’organisation didactique et matérielle*”, qui concerne le mode de travail des élèves (en groupe, seul...), l’explication des consignes, etc. ;
- la deuxième catégorie correspond à l’enseignement et à l’apprentissage : la planification des apprentissages, la réflexion et la prise en compte de l’élève (motivation, niveaux)

Pour un enseignant, il est difficile de séparer la partie “faire apprendre” et la partie “gérer la discipline” qui vont de pair. En donnant ses leçons, l’enseignant est amené à gérer la discipline en classe, ainsi que la communication avec les élèves.

Dans la photographie du métier, l’aspect social de la gestion de classe (“*l’organisation sociale de la classe*”) est repris dans d’autres tâches enseignantes, notamment dans le volet socio-affectif. Tout comme le disent Tardif et Lessard (1999), lorsqu’ils abordent la dispensation de leçon, liée d’une part à la gestion de la classe et d’autre part à l’enseignant et l’apprentissage de la matière. La dispensation de leçon est donc en lien avec plusieurs tâches, comme la majorité des tâches présentes dans la photographie du métier.

Réfléchir sur sa pratique

Selon les auteurs de la photographie du métier (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014), cette tâche amène l’enseignant à analyser sa pratique et à la réguler. Il pourra mettre de nouvelles activités en place, enrichir ses préparations, augmenter le nombre de sources d’information et adapter son intervention par rapport aux activités précédentes.

Pour Maroy (2004), le métier d’enseignant tend à évoluer vers un modèle de praticien réflexif. Ce modèle est considéré par plusieurs auteurs comme un modèle de référence. Il associe pratique et théorie : l’enseignant va faire un aller-retour entre les deux. Il analyse ses pratiques : le sens de ce qu’il fait, le pourquoi il le fait et régule si

nécessaire. Notre société évolue, ce qui amène le métier de l'enseignant à évoluer également, à adopter des nouvelles manières d'enseigner et développer de nouvelles compétences et à ne pas être dans une routine. L'enseignant dispose d'outils et de savoirs qu'il peut utiliser de manière critique pour construire son enseignement. En adoptant cette manière de faire, l'enseignant va devenir un "acteur (...) capable d'agir et de penser par lui-même..." (Maroy, 2004, p. 72).

b. Gérer les apprentissages socio-affectifs

Ce volet est composé de quatre "branches" :

- gérer la discipline en classe ;
- éduquer les élèves ;
- connaître les élèves dans les domaines familial et socioculturel ;
- communiquer avec les élèves en dehors des situations d'apprentissages.

Gérer la discipline en classe

Dans cette première branche, l'enseignant a mis en évidence la création d'un climat positif mais aussi le fait d'assurer ce climat au sein de la classe. Pour ce faire, il adapte son attitude : il entoure affectivement, il est à l'écoute et encourage. Il s'aide d'outils et assure également la médiation.

Nault et Fijalkow (1999, p. 2) donnent une définition de la gestion de la discipline comme étant "l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage". Cette définition ayant déjà évolué, il se peut qu'elle évolue encore car selon ces auteurs, la gestion de la discipline peut varier en fonction du professeur et évoluer avec "la réalité éducative". Ils expliquent que la gestion de classe est une compétence importante car omniprésente dans la pratique qui peut être prise en compte par les directions afin de prendre une décision d'engagement, de titularisation concernant un enseignant.

Éduquer les élèves

Pour éduquer les élèves, l'enseignant met en place un ensemble de tâches. Celles-ci ont été regroupées afin d'en faire ressortir six : développer le savoir-être (comme être humain et comme élève), la citoyenneté, la socialisation, l'autonomie, l'esprit critique et mettre en œuvre le projet éducatif de l'école.

Connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel

Pour parvenir à connaître les élèves, l'enseignant analyse et observe leurs comportements.

Communiquer avec les élèves en dehors des situations d'apprentissages

Cette branche regroupe les moments pendant lesquels l'enseignant communique avec ses élèves, sur d'autres sujets que ceux liés aux apprentissages.

En conclusion de cet axe sur la gestion des apprentissages, nous observons que les enseignants réalisent une multitude de tâches en lien avec les apprentissages. Ces tâches ne se limitent pas au temps de présence en classe face aux élèves (faire apprendre, gérer la discipline, éduquer les élèves...) : il y a des tâches à réaliser avant (la planification, la préparation) et après ce temps (les corrections, l'analyse de sa pratique).

Nous allons maintenant présenter un deuxième axe, qui se concentre sur ce que l'instituteur fait au sein de la communauté éducative.

B. Axe « Agir dans la communauté éducative »

Après la gestion des apprentissages, le deuxième axe de la photographie de l'instituteur primaire comprend les tâches qui sont du ressort de l'action de l'enseignant émises au sein de la communauté éducative. Cette catégorie comporte deux volets :

- gérer les relations (dans le champ scolaire, mais avec d'autres acteurs que les élèves) ;
- gérer le quotidien.

a. Gérer les relations

Dans ce volet sont répertoriées quatre tâches :

- collaborer avec les collègues ;
- avoir des contacts ;
- communiquer avec les parents ;
- participer à des réunions.

Ces différentes tâches reflètent l'ensemble des relations que l'enseignant peut avoir en dehors de celles qu'il gère avec ses élèves.

La gestion des relations a également fait l'objet de recherches. Pour Maroy (2004), l'enseignant doit développer ses relations avec les autres. Ce développement est dû à l'évolution du métier et aux réformes qui le bousculent. Il y a les relations que l'enseignant peut avoir avec les élèves mais aussi avec les collègues et "*ceux d'en haut*" (Maroy, 2004, p. 73) (pouvoir organisateur, ministres, formateurs, inspecteurs...). L'enseignant doit travailler de manière collective afin de développer des projets. Il travaille au sein d'une équipe pédagogique, et participe à des conseils de classe. Ce travail collectif lui permettra de développer des compétences telles que la communication, l'écoute, la négociation, la confrontation de ses idées avec celles de ses collègues, etc.

Collaborer avec les collègues

Sur la photographie, la collaboration avec les collègues est représentée, ainsi que la présence de l'esprit d'équipe.

Avoir des contacts

L'enseignant est amené à entretenir un partenariat avec les familles (dans

l'écoute et dans l'action) et avec des collaborateurs spécifiques : centres Psycho-Médico-Sociaux, logopèdes, Hautes Écoles (catégorie pédagogique) et des personnes ressources.

Communiquer avec les parents

La communication avec les parents d'élèves concerne le contrat pédagogique en particulier ou l'élève : son comportement, ses relations.

Participer à des réunions

L'enseignant participe à des réunions : il y assiste et/ou les organise, les anime.

En conclusion de cet axe « agir dans la communauté éducative », nous voyons l'ampleur des tâches que l'enseignant assume en plus de l'apprentissage. L'enseignant est en relation avec différents partenaires. Et, comme le souligne Maroy (2004), ces relations ont de l'importance. Elles vont contribuer au développement de compétences.

En plus de gérer les relations, l'enseignant doit gérer différentes tâches au quotidien.

b. Gérer le quotidien

Dans ce volet, l'enseignant doit gérer plusieurs tâches :

- gérer la sécurité et le bien-être ;
- gérer l'administratif ;
- gérer la comptabilité ;
- gérer l'espace ;
- s'engager dans des projets collectifs ;
- gérer le matériel.

Gérer la sécurité et le bien-être

Cette gestion est assurée en préventif (exemple : les surveillances) et en curatif (exemple : soigner un élève).

Gérer l'administratif

Cette tâche met en avant l'administratif en provenance et à destination de l'administration et des familles (exemple : prévenir les parents d'une sortie future) ainsi qu'en provenance et à destination de l'administration (l'école).

Gérer la comptabilité

Il s'agit de la gestion financière liée à la vie de classe. Exemple : reprendre l'argent pour la sortie scolaire, la piscine, les dîners, etc.

Gérer l'espace

L'enseignant doit entretenir et aménager son espace, sa classe.

S'engager dans des projets collectifs

L'enseignant s'engage dans les projets collectifs tels que le spectacle de fin d'année, les divers soupers d'école, les excursions, le marché de Noël, etc.

Gérer le matériel

L'enseignant gère le matériel propre à la classe.

Après avoir présenté l'axe des « gérer les apprentissages » et l'axe « agir dans la communauté éducative », nous allons présenter le dernier axe de la photographie du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014).

C. Axe « Se développer personnellement et professionnellement »

Enfin, le troisième grand axe de la photographie du métier concerne le développement personnel et professionnel.

Celui-ci est composé de 3 volets :

- se former ;
- former ;
- échanger sur ses pratiques.

Pour Donnay et Charlier (2006), le développement professionnel est vraiment le cœur du métier de l'enseignant. Chaque enseignant développe des compétences et gère son autonomie en fonction de son propre rythme. Le développement professionnel peut se faire n'importe où et avec différentes personnes : au sein ou en dehors de l'établissement. Pour ces deux auteurs, le développement professionnel et le développement personnel vont de pair : "... l'un et l'autre s'enrichissent mutuellement. Ainsi une meilleure connaissance de soi et un équilibre affectif accru ont des effets sur les conduites professionnelles" (Donnay & Charlier, 2006, p. 20).

a. Se former

Identifier ses besoins et se mettre en projet de formation sont deux aspects du volet "se former" que l'enseignant réalise en amont de la formation. S'ensuit la participation à des activités de formation et l'auto-formation (lire et expérimenter les technologies d'information et de communication (TIC)).

b. Former

Dans ce volet "former", l'enseignant accompagne des stagiaires et soutient ses collègues.

c. Échanger sur ses pratiques

Afin d'échanger sur ses pratiques avec ses collègues internes ou externes à l'école, l'enseignant prépare ce qui se déroulera pendant l'échange, via un temps de réflexion ou des recherches. Pendant l'échange, il découvre de nouvelles ressources grâce au groupe. Après l'échange, l'enseignant peut décider d'innover sa pratique.

En conclusion de l'axe sur le développement personnel et professionnel, nous remarquons que les enseignants développent cet axe sur trois aspects : la formation personnelle, la formation d'autrui et l'échange sur leurs pratiques.

D. Synthèse de la photographie du métier de l'instituteur primaire

Pour synthétiser ce point, nous pouvons dire que l'ensemble des tâches du métier d'instituteur primaire est regroupé en trois axes principaux : la gestion des apprentissages, l'action dans la communauté éducative et le développement personnel et professionnel. Une variété de tâches réalisée par l'instituteur existe au sein de ces axes. L'ensemble de ces tâches reflète ce que les instituteurs disent faire. Nous les avons détaillées de manière intelligible, puisque notre objectif de recherche est de réaliser une photographie du métier d'instituteur primaire novice. Il est donc nécessaire pour nous de bien comprendre la photographie du métier d'instituteur primaire, afin de pouvoir élaborer la photographie du métier d'instituteur primaire débutant.

La réalisation de ces tâches peut engendrer des sentiments positifs ou négatifs (Leroux & Théorêt, 2014), que nous avons identifiés comme autant de facteurs influençant le bien-être personnel et professionnel. Nous détaillerons le contenu de ces facteurs au point suivant.

2.3 Bien-être personnel et professionnel

Afin de cerner au mieux ce qu'est le bien-être enseignant, nous partons de définitions de divers auteurs. Ensuite, nous explicitons en quoi ce concept intervient dans notre problématique de l'insertion professionnelle, notamment via le concept de résilience des enseignants et des facteurs de risques et de protection du bien-être qui sont liés à cette dernière.

2.3.1. Quelques définitions du bien-être

Dans le dictionnaire Larousse (2017), le bien-être est défini comme un “état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit” ou une “aisance matérielle qui permet une existence agréable”.

Le bien-être selon Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011, pp. 229-230) est défini comme “une sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser, ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel, social, et environnemental”. Ces auteurs ajoutent des précisions concernant le bien-être au travail en reprenant la notion de “qualité de vie au travail” de Dolan et Arsenault (2009, p. 230) qui précisent que le bien-être est un état qui touche à la santé et qui procure un sentiment de plaisir. Il influence et découle de la réalisation de soi, de l'harmonie avec soi et l'autre. De plus, le bien-être s'étend au-delà du cadre professionnel et a des conséquences sur la vie personnelle (Lantheaume & Hérou, 2008). Le bien-être au travail impacte donc la vie personnelle.

Par contre, selon Leroux et Théorêt, la vie professionnelle des enseignants influence leur bien-être personnel (Leroux & Théorêt, 2014). Ainsi, si le bien-être est ébranlé, cela peut causer un épuisement professionnel et être une source de départ précoce de la profession. Le bien-être est donc présent dans les sphères personnelle et professionnelle.

Théorêt aborde le bien-être pédagogique des enseignants qui, selon elle, se développe au fil des interactions professionnelles avec les élèves et les autres membres de l'équipe éducative. Il est pluridimensionnel : le sentiment d'efficacité, l'engagement professionnel et la satisfaction au travail en font partie (Leroux & Théorêt, 2014).

En conclusion, nous retenons de ces diverses définitions que le bien-être est personnel et professionnel. En effet, le bien-être d'un enseignant ne se limite pas uniquement à son métier, il est lié à la réalisation de soi, au plaisir, aux relations entretenues avec les acteurs de l'école et impacte sur le développement professionnel et personnel. L'état de bien-être est atteint lorsque l'individu est satisfait au niveau corporel, mental, interpersonnel, social, voire matériel.

2.3.2. Bien-être et insertion professionnelle

Comme précisé dans le point portant sur l'insertion professionnelle, le métier d'enseignant a évolué en complexité (Beckers *et al.*, 2010). Cette diversification des tâches enseignantes serait une des origines du nombre important de départ de la profession (Delvaux *et al.*, 2013 ; Dumay, Dupriez & Lothaire, 2012), entre autres à cause du stress généré par la diversité des tâches à effectuer en début de carrière (Minier & Rojo, 2015). Ces tâches sont, notamment, la gestion de classe, les relations avec les parents et les préparations (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009).

Houlfort et Sauvé (2010) relèvent que le stress lié au travail est de plus en plus présent auprès des enseignants. Le nombre d'études sur le stress du corps enseignant a lui aussi le vent en poupe (Leroux & Théorêt, 2014).

Dans sa définition de l'insertion professionnelle, Martineau *et al.* (2005, p. 2), abordent déjà ce lien entre le bien-être et la période de l'insertion professionnelle : «... où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future».

Puisque dans la précédente définition, le bien-être est inclus dans le phénomène de l'insertion professionnelle et peut être une source d'abandon de la profession enseignante, il nous semble pertinent d'investiguer le bien-être au sein de la problématique de l'insertion professionnelle.

Le prochain point abordera le bien-être, du point de vue des mécanismes mis en œuvre pour le préserver et persévérer dans le métier d'enseignant.

2.3.3. Résilience des enseignants

Dans ce point, nous expliquons ce qu'est la résilience des enseignants car Beltman, Mansfield et Price (2011) ont mis en évidence qu'elle est liée aux facteurs de bien-être et à l'abandon des enseignants. Beltman *et al.* (2011) ont, par exemple, identifié le stress comme facteur interférant avec la résilience. Certains des facteurs néfastes mènent au burn-out, voire à un arrêt précoce du métier d'enseignant.

La résilience des enseignants est définie comme un « état observable de leur adaptation réussie à des événements négatifs ou adverses rencontrés à l'école ; elle est aussi l'ensemble des mécanismes qui provoquent cette adaptation supérieure » (Leroux & Théorêt, 2014, p. 20). Lors de sa formation, le futur enseignant va déjà développer sa résilience grâce aux formateurs qui font acquérir des attitudes réflexives aux étudiants. Le soutien des pairs et des superviseurs est également un facteur de développement de la résilience des futurs enseignants (Leroux & Théorêt, 2014).

La résilience est liée à l'engagement, à l'efficacité et à la motivation professionnelle, tous nécessaires au travail enseignant. Elle se développe selon différents processus (Leroux & Théorêt, 2014) :

- la préparation : des mécanismes de protection se mettraient en place quand l'enseignant est vulnérable à un certain degré. Exemple : maîtriser les comportements inadaptés préparerait l'enseignant débutant vulnérable à mieux gérer les conflits ;
- la stabilisation : garder les compétences à niveau ;

- le défi : plus l'enseignant rencontre des difficultés plus il aura un niveau de protection élevé ;
- la compensation : se rencontre chez tous les individus, peu importe le degré de risque encouru. Elle permet de mettre à niveau son capital d'impacts positifs dès que l'obstacle est surmonté.

En lien avec la résilience, de nombreux facteurs positifs ou négatifs pour le bien-être ont été identifiés dans la littérature (Borman & Dowling, 2008 ; Buchanan, 2010 ; Hong, 2010, cités par Beltman *et al.*, 2011). Nous nous limiterons aux facteurs (de protection et de risques) identifiés par Leroux & Théorêt (2014) afin de baliser notre recherche. Ces facteurs protecteurs ou menaçants pour le bien-être sont soit liés à l'environnement, soit à la personne. Ils influencent ou non les enseignants et dépendent des situations professionnelles ou des réactions des enseignants face à eux (Tait, 2008). En effet, un facteur de risque peut engendrer un stress auprès d'un enseignant ou un challenge qui va renforcer la résilience auprès d'un autre.

A. Facteurs de risques environnementaux

La période de l'insertion professionnelle est souvent délicate à cause de ces défis environnementaux (Leroux & Théorêt, 2014) : la relation avec sa famille, le travail à l'école et le contexte professionnel plus large (ce qui a trait à l'enseignant, en dehors de sa vie de classe).

Au niveau familial, des facteurs comme les pressions négatives et le manque d'équilibre entre l'engagement familial et professionnel, ainsi que le manque de soutien et d'encouragement de l'entourage ont été relevés par Leroux et Théorêt (2014).

Au niveau scolaire, la gestion des comportements d'élèves (le manque de motivation ou de discipline), souligné par Hong (2012) et Genoud *et al.* (2009), ainsi

que la gestion des difficultés d'apprentissage (Tait, 2008) sont deux facteurs stressants pour l'enseignant débutant. Fréquenter un personnel administratif désorganisé ou non présent, faire face au jugement des pairs, des parents ou de la direction, être isolé socialement ou géographiquement et manquer de ressources et de matériel (ou utiliser le matériel produit par d'autres), sont autant de facteurs de risques environnementaux (Beltman *et al.*, 2011). Les relations de partenariat avec les parents, la direction ou les collègues font partie des principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants (Beckers *et al.*, 2010).

Concernant le contexte professionnel plus large (reprenant ce qui a trait au métier, en périphérie de l'école), l'enseignant exerce une lourde charge de travail (Beltman *et al.*, 2011), dans des conditions peu adéquates (Hong, 2012). Parfois, il manque de connaissance au sujet de sa classe ou des matières à enseigner et ne bénéficie pas d'un accompagnement qui l'aide efficacement dans son insertion professionnelle (Tait, 2008). De plus, les pratiques d'embauche pénibles et l'insécurité de l'emploi guettent l'enseignant débutant, ainsi que la prise de conscience de son faible salaire (Leroux, 2013 cité par Leroux & Théorêt, 2014).

En conclusion de ces facteurs de risques environnementaux qui risquent d'altérer le bien-être, nous retenons pour notre problématique les facteurs suivants :

- au niveau de la famille où l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle n'est pas évident à trouver ;
- au niveau de l'école où la gestion des apprentissages, le manque de ressources, la solitude, le jugement d'autrui, les relations difficiles et le personnel administratif peu soutenant peuvent créer un déséquilibre dans le bien-être de l'enseignant ;
- au niveau du contexte professionnel plus large où l'enseignant se plaint d'une lourde charge de travail rétribuée par un faible salaire, dans des conditions peu adéquates. Il peut souffrir de pratiques d'embauche compliquées et il manque parfois de connaissances (des élèves ou des matières) ou d'accompagnement

dans son insertion.

A présent, nous allons détailler les risques liés à l'enseignant.

B. Facteurs de risques personnels

L'insertion professionnelle est certes influencée par l'environnement dans lequel elle se déroule, mais également par des facteurs personnels. Ceux-ci sont surtout liés à la classe, aux émotions, aux croyances et au sentiment d'efficacité personnel. Ils émanent directement de l'enseignant (Leroux & Théorêt, 2014).

Pour compléter ce portrait, les enseignants débutants sont parfois confrontés au sentiment d'incompétence (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014), ou de « survie » au métier (Lantheaume & Hélou, 2008). Or, le sentiment d'inefficacité, tel que la sensation d'être incompetent et d'être perçu comme tel au travail (Johnson & Birkeland, 2003, cités par Leroux & Théorêt, 2014) est un élément déterminant dans la décision de persévérer ou de quitter la carrière chez les débutants (Leroux & Théorêt, 2014). Notons que le manque de confiance dû à la gestion d'une classe difficile est lié à un faible sentiment d'efficacité et que les enseignants débutants qui ont quitté la profession avaient souvent difficile à faire une coupure émotionnelle avec leur travail (Hong, 2012).

Durant la première année de sa carrière, l'enseignant voit son taux d'émotions négatives (entre autres le stress) augmenter et son sentiment d'efficacité baisser. De plus, il arrive fréquemment que les enseignants débutants sous-estiment la complexité des tâches liées à leur métier ainsi que leurs habiletés à gérer de multiples tâches de front (Hoy & Spero, 2005, cités par Tait, 2008). Parmi ces difficultés sont reprises celles liées à la gestion des comportements difficiles et aux besoins particuliers des élèves (Aitken & Harford, 2011 ; cités par Leroux & Théorêt, 2014). Ces émotions négatives vont déteindre sur le sentiment d'efficacité. Dans certains cas, ces émotions néfastes mènent en détresse psychologique (Houlfort & Sauvé, 2010) et peuvent avoir

un impact sur le bien-être de l'enseignant, voire sur sa persévérance à enseigner (Leroux & Théorêt, 2014). Heureusement pour l'enseignant, l'expérience professionnelle agit néanmoins comme un amplificateur du sentiment d'efficacité qui, à son tour, contrecarre les émotions négatives et le stress (Dicke *et al.*, 2014).

Le fait de se sentir mal préparé (Huisman, Singer et Catapano, 2010) peut intervenir négativement dans le maintien du bien-être. Beltman *et al.* (2011) ont également identifié les difficultés à gérer la classe, le manque de confiance, la difficulté à demander de l'aide aux collègues et les tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d'usage (l'écart entre ce que l'enseignant pense de la réalité du terrain et la réalité du terrain).

En conclusion, nous retenons différents facteurs de risques personnels pour notre problématique : les tensions entre les attentes et la réalité du terrain, les difficultés à faire une coupure émotionnelle avec sa réalité de classe, les émotions négatives (stress, manque de confiance), le sentiment d'incompétence et d'inefficacité, le fait de se sentir mal préparé, ainsi qu'une difficulté à demander de l'aide aux collègues. Notons que certains de ces facteurs ont été identifiés comme influençant le choix de persévérer ou non dans le métier d'enseignant, d'où l'importance d'être pris en compte au sein de notre problématique sur l'insertion professionnelle. Remarquons aussi que nous ne retenons pas la complexité du métier comme un facteur de risques personnel, mais nous considérerons sa présence via les émotions, les sentiments et autres facteurs qui découlent directement de cette complexité.

Pour contrer les facteurs qui mettent à mal son bien-être, l'enseignant rencontre également des facteurs de protection. Ceux-ci sont définis par Leroux et Théorêt (2014) comme des vecteurs contribuant positivement au bien-être, qu'ils proviennent de l'environnement de l'enseignant (facteurs environnementaux) ou de la personne concernée (facteurs personnels).

C. Facteurs de protection environnementaux

Le principal facteur de protection environnemental est le soutien :

- administratif : d'après Hong (2012) ce soutien aiderait l'enseignant débutant dans sa persévérance dans le métier ;
- d'un mentor (guide, conseillé expérimenté), comme par exemple un enseignant plus expérimenté au sein de l'école ;
- des pairs et collègues : en fonction de la culture de l'école, il peut y avoir de la collaboration, de l'entraide (Leroux & Théorêt, 2014) ;
- de la famille et des amis : les encouragements ou les aides apportées au jeune enseignant par les proches.

Sharplin, O'Neill, et Chapman (2011, cités par Leroux & Théorêt, 2014) soulèvent l'importance de ce soutien lors de la première année d'enseignement. Au début, l'enseignant débutant devrait pouvoir compter sur une aide pour assurer son insertion dans son nouvel environnement, sur une structure de soutien et avoir accès aux informations dont il a besoin pour réaliser ses tâches.

En plus d'être soutenu, l'enseignant réalise un travail quotidien avec les élèves, source de protection du bien-être quand celui-ci est satisfaisant. De plus, les contenus de la formation initiale sont également des facteurs protecteurs pour l'enseignant débutant qui se sent préparé aux différents aspects de son métier (Beltman *et al.*, 2011).

D'autres auteurs tels que Tait (2008) ou encore Huisman *et al.* (2010) ajoutent les ressources (le temps, le matériel mis à disposition), et la planification collective comme facteurs protecteurs du bien-être de l'enseignant. L'importance de cette planification partagée est également relevée par Bernard (2003, cité par Tait, 2008).

En conclusion, nous identifions quelques facteurs de protection environnementaux : le soutien (administratif, d'un mentor, des collègues, des proches), le travail quotidien avec les élèves, le contenu de la formation initiale, les différentes ressources et la planification collective.

En plus des facteurs de protection environnementaux, il existe des facteurs de protection personnels qui influencent positivement le bien-être enseignant.

D. Facteurs de protection personnels

Dans la littérature, les principaux facteurs de protection du bien-être des enseignants débutants sont personnels. Ceux-ci incombent à la personne : ses qualités, sa personnalité, ses habiletés.

Beltman *et al.* (2011) en ont recensé six :

- les attributs personnels : la motivation, la persévérance, l'optimisme, l'intelligence émotionnelle, la flexibilité, etc. Ces attributs ont été également étudiés par Goyette (2014), dans sa recherche sur les forces de caractère qui influencent positivement la résilience ;
- l'auto-efficacité ;
- le sentiment de compétence, de fierté ou de confiance. Tait (2008) confirme ce trait, en reprenant les propos de Bernard (2004). Pour elle, la résilience et le sentiment d'efficacité personnel sont deux concepts qui se nourrissent l'un l'autre, puisque le sentiment de compétence est une des caractéristiques des personnes résilientes.
- les habiletés d'adaptation : demander de l'aide, accepter ses erreurs, lâcher-prise ;
- les habiletés d'enseignement : connaître les élèves et avoir des attentes élevées à leur égard, faire appel à différentes pratiques pédagogiques, avoir confiance en ses habiletés et oser innover ;
- le développement professionnel et la réflexion : développer des compétences,

s'engager, « être professionnellement pro-actif » (Leroux & Théorêt, 2014, p. 31). Tait (2008) met en évidence l'importance de l'apprentissage par l'expérience et les buts que l'enseignant se fixe pour l'avenir. La réflexion permet à l'enseignant de se positionner et de trouver des solutions aux obstacles rencontrés sur le terrain ;

- la prise de conscience de son bien-être : gérer son stress, établir une distance entre la vie professionnelle et la vie privée. Trouver un équilibre et prendre soin de soi en pratiquant des activités sociales et physiques (Leroux & Théorêt, 2014).

Selon Goyette (2016), la passion de l'enseignement est également une dimension du bien-être (ou du mal-être) à prendre en compte lors de la formation initiale pour faciliter l'insertion professionnelle.

En conclusion, nous retenons les six facteurs de protection personnels suivants : les attributs personnels, l'auto-efficacité et le sentiment de compétence, les habiletés d'adaptation, les habiletés d'enseignement, la passion du métier, le développement professionnel et la réflexion ainsi que la prise de conscience de son bien-être.

E. Synthèse des facteurs de risques et de protection

En conclusion, nous constatons que le bien-être de l'enseignant peut connaître des difficultés à rester en équilibre. En cause, les facteurs de risques environnementaux et personnels qui le mettent à mal. Afin de rééquilibrer ce bien-être, l'enseignant possède ou développe des facteurs de protection environnementaux et personnels. Le procédé par lequel il développe ces moyens de se protéger ou le résultat de cette protection s'appelle la résilience.

Nous pouvons représenter l'équilibre du bien-être à la page suivante (Figure 3).

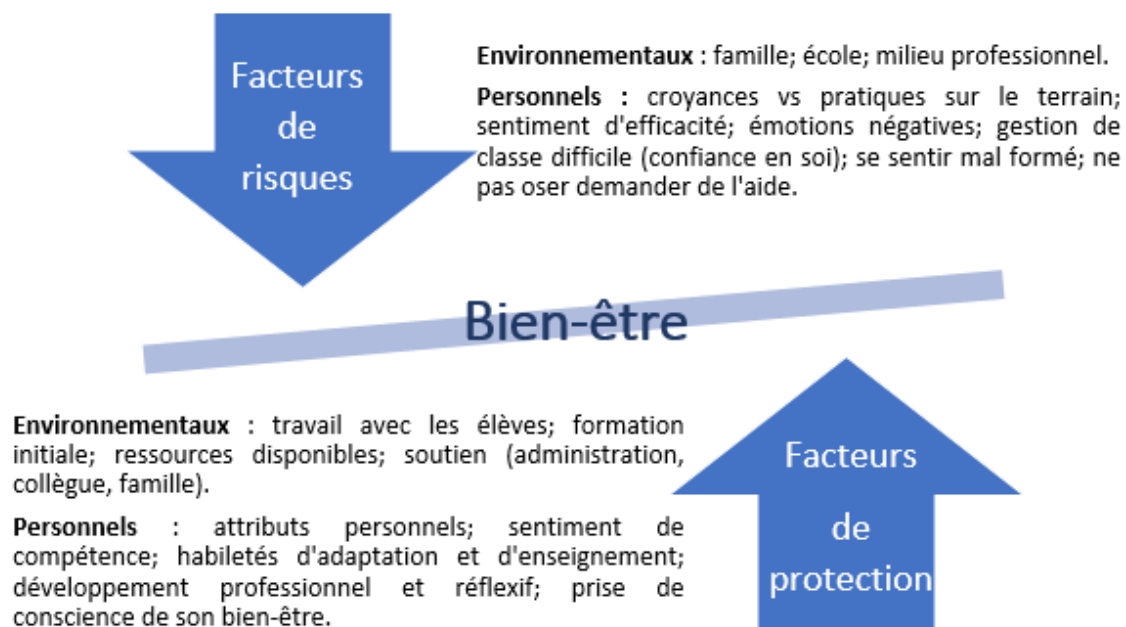


Figure 3 : Facteurs influençant l'équilibre du bien-être

Ce schéma, réalisé sur base des apports de Leroux et Théorêt (2014), montre que le bien-être est influencé d'une part par des facteurs de risques et d'autre part par des facteurs de protection. À sa lecture, nous percevons que l'ensemble de ces facteurs peut mettre en danger ou protéger le bien-être. Par exemple, la gestion d'une classe difficile peut être envisagée comme un risque si l'enseignant ne parvient pas à gérer sa classe ou, à l'inverse, comme une protection si l'enseignant y parvient.

2.4 Synthèse globale “l’insertion professionnelle et le bien-être”

La période de l’insertion professionnelle de l’enseignant est une période délicate pendant laquelle son identité enseignante se construit (Martineau *et al.*, 2005). Ce moment de transition s’accompagne de difficultés personnelles, professionnelles et pédagogiques (Bédard, 2000). De plus, il semble être intrinsèquement lié au bien-être de l’enseignant (Leroux & Théorêt, 2014).

Les tableaux 4, 5 et 6 qui suivent sont des synthèses des apports de Beckers *et al.* (2010), Bédard (2000) et Perrenoud (1996) en ce qui concerne les difficultés liées à l’insertion professionnelle. Les facteurs de protection et de risques du bien-être sont eux issus de Leroux et Théorêt (2014). Ils ont été réalisés sur base du tableau comparatif des difficultés (tableau 2), présenté à la page 22 de ce mémoire. Nous y avons ensuite greffé les facteurs de bien-être pour tisser des liens entre le bien-être et les difficultés de l’enseignant débutant.

Quelques-unes de ces difficultés sont professionnelles, comme l’illustre le tableau 4 à la page suivante.

TABLEAU 4. — *Liens entre les difficultés professionnelles et les facteurs de bien-être*

Difficultés professionnelles (Bédard, 2000 ; Beckers <i>et al.</i> , 2010 ; Perrenoud, 1996)	Facteurs de risques pour le bien-être (Leroux & Théorêt, 2014)	
	Facteurs de risques personnels	Facteurs de risques environnementaux
Entrer en relation (parents, direction, collègues).	Entretenir des relations de partenariat (parents, direction, collègues).	Faire face aux jugements (parents, direction, collègues).
Avoir des difficultés d'intégration (aux niveaux physique, organisationnel, social, philosophique et politique) et ressentir de la solitude.		Être isolé socialement ou géographiquement.
Collaborer et partager avec une équipe éducative.	Ne pas oser demander de l'aide aux collègues	
Accepter les conditions de travail (local, matériel...), les contraintes et la qualité de vie au travail.		Travailler dans de mauvaises conditions ; prendre conscience de son faible salaire ; manquer de ressources et de matériel.
Gérer l'administratif/ être organisé.		Fréquenter un personnel administratif désorganisé ou non présent.
Facteurs de protection du bien-être associés à ces difficultés professionnelles et risques : <u>Facteurs de protection personnels</u> : développer des habiletés d'enseignement ; se développer professionnellement et/ou développer sa réflexion ; développer des habiletés d'adaptation (demander de l'aide, accepter ses erreurs, lâcher-prise). <u>Facteurs de protection environnementaux</u> : être soutenu (par un mentor, les collègues, la direction, les proches) ; avoir à disposition des ressources, (temps, matériel) ; avoir accès aux informations nécessaires pour réaliser les tâches ; planifier collectivement.		

Les difficultés auxquelles sont confrontées les novices sont également pédagogiques et en lien avec des facteurs de risques et de protection pour le bien-être (voir tableau 5) :

TABLEAU 5. — Liens entre les difficultés pédagogiques et les facteurs de bien-être

Difficultés pédagogiques (Bédard, 2000 ; Beckers et al., 2010 ; Perrenoud, 1996)	Facteurs de risques pour le bien-être (Leroux & Théorêt, 2014)	
	Facteurs de risques personnels	Facteurs de risques environnementaux
Être juste et motiver les élèves.		Gérer les apprentissages.
Différencier les apprentissages.		
Rendre les apprentissages accessibles et proches de la réalité des élèves.		
Évaluer les apprentissages.		
Gérer la discipline et créer un climat propice aux apprentissages.	Manquer de connaissances (disciplinaires et/ou pédagogiques). Se sentir mal préparé/formé.	Gérer le comportement des élèves.
Gérer le temps (préparation, correction, temps en classe).		Manquer de temps.
Souffrir de surcharge cognitive (beaucoup de problèmes à gérer, oublis, dispersion dans l'attention, prise de recul).		Manquer de ressources, de connaissances. Exercer une lourde charge de travail, bénéficiant de peu/pas d'accompagnement.
Facteurs de protection du bien-être associés à ces difficultés pédagogiques et risques : <u>Facteurs de protection personnels</u> : développer des habiletés d'adaptation et d'enseignement (connaître les élèves, faire appel à différentes pratiques pédagogiques, avoir confiance en ses habiletés et oser innover) ; se sentir compétent et/ou efficace ; être bien préparé par la Haute École. <u>Facteurs de protection environnementaux</u> : vivre un quotidien satisfaisant avec les élèves ; bénéficier des acquis, de ressources.		

Enfin, les difficultés peuvent être personnelles et en lien avec des facteurs de risques et de protection pour le bien-être, comme le montre le tableau 6 ci-dessous :

TABLEAU 6. — *Liens entre les difficultés personnelles et les facteurs de bien-être*

Difficultés personnelles (Bédard, 2000 ; Beckers <i>et al.</i> , 2010 ; Perrenoud, 1996)	Facteurs de risques pour le bien-être (Leroux & Théorêt, 2014)	
	Facteurs de risques personnels	Facteurs de risques environnementaux
Être motivé dans le choix du métier d'enseignant.	Ressentir des tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d'usage.	Manquer d'équilibre entre sa vie professionnelle et familiale. Manquer de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage ; subir des pressions négatives de sa part.
Être en compétition/ faire des comparaisons avec les collègues.		Entretenir des relations difficiles avec autrui.
Trouver un lieu de travail proche de son domicile.		Subir des pratiques d'embauche pénibles et/ou être touché par l'insécurité de l'emploi.
Ressentir des facteurs négatifs (le stress, l'angoisse, diverses peurs, des moments de panique).	Vivre des émotions négatives. (notamment le stress). Faire une coupure émotionnelle entre la vie professionnelle et personnelle.	
Avoir un sentiment de non-maitrise des gestes de base du métier.	Faire face au sentiment d'incompétence ou d'inefficacité.	

Facteurs de protection du bien-être associés à ces difficultés personnelles et risques :

Facteurs de protection personnels : vivre des émotions positives ; être passionné par son métier ; prendre conscience de son bien-être ; faire preuve de certaines qualités (la motivation, la persévérance, l'optimisme, l'intelligence émotionnelle, la flexibilité).

Facteurs de protection environnementaux : être soutenu (par un mentor, les collègues, la direction, les proches).

En conclusion, grâce à ces tableaux de synthèse nous constatons que les difficultés qui découlent de l'insertion professionnelle peuvent être mises en parallèle avec les facteurs influençant le bien-être et la santé mentale de l'enseignant débutant.

Nous constatons qu'un bon nombre de novices abandonne la profession suite à la diversité des tâches qu'il doit gérer et qu'il perçoit au moment du choc de la réalité. Ses facteurs de protection peuvent l'aider à dépasser ces difficultés et éviter l'abandon.

Ces concepts (de l'insertion professionnelle, de la photographie du métier d'instituteur primaire et du bien-être) vont nous aider dans notre objectif de recherche. Celui-ci est de réaliser la photographie du métier d'instituteur primaire débutant et de la comparer à celle des instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014).

Dans le cadre de ce mémoire, le rapprochement que nous venons de faire entre les difficultés et les facteurs de bien-être servira à montrer le lien entre les tâches relatives aux enseignants débutants, les facteurs de protection et de risques influençant le bien-être, ainsi que les difficultés relatives à la période de l'insertion professionnelle.

Partie empirique

La deuxième partie de ce mémoire est dédiée à la méthodologie, l'analyse et la discussion des données obtenues auprès des enseignants interrogés. Elle se clôture par une conclusion.

Chapitre 3 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous développons le cadre méthodologique de notre recherche. Nous présentons, dans un premier temps, notre question et les hypothèses ainsi que le contexte. Nous expliquons ensuite notre méthode pour le recueil de nos données et l'analyse de celles-ci. Pour finir, nous parlons de notre échantillon et de notre guide d'entretien.

3.1 Question de recherche et hypothèses

Cette présente recherche a pour fil rouge la question suivante :

« En quoi la photographie du métier d'instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier d'instituteur primaire ? »

L'approfondissement théorique a fait émerger plusieurs hypothèses et sous-hypothèses qui répondent à ce questionnement :

- concernant la photographie du métier d'instituteur primaire :

Hypothèse 1 : La photographie du métier des instituteurs primaires débutants serait plus fournie que la photographie du métier des instituteurs primaires.

- concernant le bien-être des enseignants :

Hypothèse 2 : La réalisation des tâches enseignantes par l'instituteur primaire novice engendrerait des facteurs de risques ou de protection pour le bien-être.

Sous-hypothèses :

- *La réalisation des tâches par un enseignant primaire débutant génèrerait davantage de facteurs de risques⁴ (personnels et environnementaux) que de protection⁵.*
- *L'ancienneté professionnelle joue sur la présence et/ou la gestion des facteurs de risques/protections du bien-être du novice.*

3.2 Contexte de recherche

Nous avons mené une recherche qualitative dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le champ d'étude choisi est l'enseignement fondamental primaire, des réseaux libre et communal.

3.3 Approche méthodologique : catégories existantes et émergentes

Nous commençons par expliquer le déroulement de notre recherche pour ensuite expliquer la méthode utilisée pour recueillir nos données. Pour terminer nous présentons nos méthodes d'analyse.

3.3.1 Déroulement de la recherche

Notre recherche a été menée durant l'année 2016-2017. Dans un premier temps, nous avons défini notre objectif de recherche et notre échantillon cible. Dès la fin du mois d'août, nous avons commencé les démarches afin de réunir notre échantillon et continuer les recherches sur notre cadre théorique. A la fin du premier quadrimestre, nous avons commencé à mener nos entretiens semi-directifs.

Dans le courant du deuxième quadrimestre, nous avons rédigé notre cadre théorique et continué nos entretiens. Durant le mois de mars, nous avons analysé les entretiens de manière individuelle pour ensuite réaliser la triangulation de nos données. Pour ce

⁴ Leroux et Théorêt (2014)

⁵ Leroux et Théorêt (2014)

faire, nous avons confronté nos tableaux d'analyse et discuté des points divergents pour parvenir à la réalisation du tableau de synthèse (annexe 1). Nous avons également vérifié la fiabilité inter-évaluateurs en calculant le kappa de Cohen (annexe 2). Celui-ci étant significatif ($p = ,018$) avec un kappa de $,769$. Cela se traduit par un accord satisfaisant entre nous.

Mi-avril, après une première phase d'analyse de nos entretiens, nous avons confronté nos résultats lors d'un focus groupe réunissant une partie de notre échantillon. Le guide de ce focus est disponible en annexe 3. De nombreux allers-retour entre les cadres théoriques et les données d'analyse ont été nécessaires afin de mener cette recherche à bien. C'est un processus itératif.

3.3.2 Méthode de recueil de données

Afin d'obtenir des données, nous avons opté pour une approche qualitative, via des entretiens semi-directifs (guide en annexe 4). L'objectif de ces rencontres est d'alimenter notre compréhension du métier d'instituteur primaire. Dès le début des entretiens (annexe 5), les enseignantes débutantes interrogées connaissaient notre intention de recherche. Au travers d'un guide présentant une liste de questions avec quelques relances nous permettant de baliser les entretiens, les novices étaient invitées à raconter ce qu'elles font comme tâches en lien avec leur métier d'enseignante primaire. Ensuite, nous avons mené un focus groupe qui a permis de valider les données précédemment obtenues (retranscription en annexe 6).

3.3.3 Méthode d'analyse de données

Pour le codage et l'analyse de nos données, nous avons suivi deux méthodes différentes, dans le but d'extraire un maximum d'éléments pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et répondre à notre question de recherche.

A. Catégorie existante : une méthode de comparaison

Afin d'observer les différences entre la photographie du métier d'instituteur primaire déjà parue et celle obtenue grâce à nos entretiens avec les novices, nous avons analysé les données sur base de catégories existantes. Pour ce faire, nous sommes reparties de la photographie (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) établie par le collectif des Hautes Écoles. Nous avons repris l'ensemble des tâches effectuées par l'instituteur primaire dans un tableau. La lecture des verbatims a permis d'identifier les tâches effectuées par les novices et ainsi les placer dans les catégories pré-établies (annexe 1). Ensuite, nous avons pu voir directement s'il y avait des tâches réalisées en plus ou en moins.

Ces catégories issues de la photographie du métier de l'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014), nous ont permis de comparer plus facilement et de baliser ce qui était à identifier dans le verbatim.

Le concept du bien-être, étant omniprésent dans les entretiens individuels que nous avons menés, est devenu une catégorie émergente. Pour l'analyser, nous avons procédé autrement.

B. Catégorie émergente : une méthode de création

Pour coder et analyser nos données concernant le bien-être, nous avons suivi une méthode d'analyse qualitative utilisée par Lejeune (2014).

Cet auteur précise qu'une fois le verbatim retranscrit, il s'agit de n'en garder que les passages d'intérêt où les novices évoquent le bien-être (annexes 7 et 8). A partir

de ce “compte-rendu de terrain”, les chercheurs peuvent débiter la micro-analyse. Pour réaliser cette étape à plusieurs chercheurs, ce qui est notre cas, Lejeune (2014) indique qu’il est préférable de travailler avec des courts extraits d’entretien comme matériau et d’annoter de manière intensive. Il justifie cette méthodologie par le fait qu’elle permet une mise à distance des chercheurs vis-à-vis du matériau, ainsi qu’une mise à distance des présupposés des analystes. Cette mise à distance vient du fait que les chercheurs donnent tous les sens possibles à un témoignage, ce qui leur évite d’y attribuer une signification, soit la plus évidente, soit celle la plus en accord avec les visions des chercheurs. Lors de l’examen du matériau, les chercheurs s’arrêtent sur chaque mot, sur chaque ligne ou sur chaque épisode et en explicite précisément tous les sens possibles. Cette phase de micro-analyse, appelée « étiquetage » ne s’effectue qu’une fois, en début de recherche et ne doit pas se répéter. Elle a deux objectifs : l’immersion dans le matériau et la mise à distance des présupposés de l’analyste. La micro-analyse s’appuie donc sur les ressentis des chercheurs et est indispensable pour dégager les propriétés de l’objet d’étude. Ce processus induit un dynamisme dans l’analyse et permet de spécifier chacune des données. La micro-analyse permet de dégager des propriétés, puis des catégories théoriques, prêtes à être discutées.

Ensuite, les propos des participants sont synthétisés par des verbes d’action résumant les facteurs de risques et de protection du bien-être des instituteurs primaires novices et présentés sous forme de carte conceptuelle (voir « La photographie du bien-être des instituteurs primaires débutants » en annexe 9).

Enfin, nous avons fait des rapprochements entre cette photographie du bien-être et la photographie du métier d’instituteur primaire débutant. Cette mise en parallèle est semblable à un calque « bien-être » superposé à la photographie du métier d’instituteur primaire débutant.

Pour conduire une analyse qualitative, Lejeune (2014) propose d'alterner la collecte et l'analyse du matériau, car cela permet d'identifier ce qui est à investiguer davantage et d'orienter la future collecte de matériau. Après notre première analyse des entretiens individuels, nous voulions assurer la validité écologique de nos données, ce pourquoi nous avons mené un focus groupe.

3.4 Échantillon

Neuf institutrices primaires, ayant une ou deux années d'expérience, ont répondu à notre appel. Nous avons choisi de nous limiter aux deux premières années d'enseignement afin de cibler davantage le début de la période de l'insertion professionnelle et de mieux cerner l'ensemble des tâches qu'effectue un enseignant débutant.

Nous avons réalisé les entretiens semi-directifs avec notre échantillon pour ensuite les analyser et réaliser la photographie des tâches qu'elles effectuent au quotidien. Nous avons également analysé le bien-être dont notre échantillon témoignait et ainsi nous avons pu réaliser la photographie de leur bien-être. Le résultat de la photographie du métier des instituteurs débutants et la photographie du bien-être obtenus ont été confrontés lors d'un focus groupe afin d'assurer la validité écologique. Sur nos neuf enseignantes, cinq ont pu être présentes lors du focus groupe. Les autres enseignantes n'ont pas pu se libérer ou n'ont pas souhaité participer à la suite de la recherche.

3.4.1 Profil recherché

Avant même la prise de contact avec les directions, nous avons défini de manière précise notre profil d'enseignant débutant.

Profil de l'enseignant débutant :

- durant l'année scolaire 2016-2017, l'enseignant doit avoir maximum 2 ans d'expérience ;
- l'enseignant n'est pas obligé d'être en fonction au moment de l'entretien. L'important est qu'il ait une expérience de maximum 2 ans ;
- l'enseignant doit être porteur du diplôme d'instituteur primaire ;
- l'enseignant accepte de participer à notre recherche et par là de nous rencontrer afin de répondre à un entretien et de participer à un focus groupe qui finaliserait notre recherche.

3.4.2 Constitution de l'échantillon

Afin de récolter notre échantillon, nous nous sommes rendues sur le site de la FWB pour y trouver la liste des établissements dans la région de Bruxelles. Nous avons ciblé cette région en particulier afin de joindre un maximum d'enseignants du primaire, mais aussi pour atténuer les différences inter-régionales relatives au milieu social. Éviter toutes divergences socio-économiques est impossible, mais nous cherchions à tout prix à réduire les biais relatifs à notre échantillon.

Nous avons également banni de notre liste les écoles du centre de Bruxelles dans le but de limiter les déplacements périlleux en voiture au cœur de la capitale. Au total 212 écoles ont été contactées, dont 8 ont répondu positivement à notre demande. Nous nous sommes rendues dans certaines de ces écoles afin de nous présenter et d'exposer notre projet de mémoire aux directions et aux enseignants participants. Ensuite, nous avons contacté quelques conseillers pédagogiques et fait appel à des personnes ressources pour agrandir notre échantillon, mais sans grand succès.

Pour établir une comparaison entre la photographie du métier de l'enseignant du primaire et celle obtenue grâce aux témoignages des enseignants débutants, la participation d'un minimum de 7 novices nous a été suggérée par notre commission de mémoire afin de maximiser le matériau à analyser et d'arriver à saturation. Vers la fin du mois d'octobre, nous avons réuni notre échantillon composé de 8 novices. Mais au cours de notre recherche, nous avons voulu réunir un ensemble d'enseignants suivant une formation pour adulte (Fopa) afin d'enrichir nos données. Cela n'a pas été possible par manque de volontaires et aussi de temps. Une enseignante débutante suivant la Fopa a tout de même accepté un entretien. Ce qui fait que nous avons une novice provenant de Florenville et notre échantillon final se compose de 9 novices.

3.4.3 Description de l'échantillon

Le tableau 7, à la page suivante, reprend les informations concernant les 9 enseignantes ayant participé à notre recherche.

TABLEAU 7 – *Caractéristiques de l'échantillon*

Code Enseignant	Sexe	Age	Ancienneté	Zone géographique de l'établissement	Réseau
N1	F	22 ans	2 ans	1090 Bruxelles	Libre
N2	F	21 ans	1 an	1080 Bruxelles	Communal
N3	F	21 ans	1 an	1080 Bruxelles	Communal
N4	F	22 ans	2 ans	1070 Bruxelles	Libre
N5	F	22 ans	2 ans	1040 Bruxelles	Libre
N6	F	27 ans	1 an	1070 Bruxelles	Libre
N7	F	22 ans	1 an	1070 Bruxelles	Libre
N8	F	27 ans	2 ans	1000 Bruxelles	Libre
N9	F	23 ans	2 ans	6820 Florenville	Libre

Ce tableau 7 montre que l'échantillon est constitué uniquement de novices de sexe féminin. Celles-ci ont entre 21 et 27 ans, et travaillent majoritairement dans le libre en région bruxelloise.

3.5 Instruments de mesure

Afin de mener à bien nos entretiens et le focus groupe, nous avons réalisé des guides (annexes 3 et 4). Ceux-ci se basent sur le guide initial qui a servi à réaliser les focus groupes à la base de la photographie du métier de l'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven, *et al*, 2014); il avait été élaboré par le groupe de formateurs issus de différentes Hautes Écoles du réseau libre de la FWB. Pour sa structure, nous avons suivi la trame proposée par Van Campenhoudt et Quivy (2011).

Le guide commence par une question d'ouverture qui a comme objectif de mettre l'enseignant débutant à son aise. S'en suit une question d'introduction pour débiter l'entretien. Ensuite, il y a une question de transition. Elle nous permet de glisser vers le cœur de notre recherche. Après cette question, nous avons des questions clés : c'est le cœur de notre guide. Nous avons également une série de relances prévues afin d'aider l'enseignant dans son récit. Pour terminer, nous résumons l'entretien et nous posons une dernière question permettant à l'enseignant de conclure et de ne pas être frustré. A la fin de chaque entretien, nous remercions nos participants.

Après avoir exposé notre cadre théorique et notre méthodologie, nous allons présenter l'analyse et l'interprétation des données.

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des données

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données récoltées lors de nos entretiens individuels avec les enseignantes débutantes. Ces données ont, pour certaines, été affinées mais surtout confirmées lors d'un focus groupe réunissant plus de la moitié de notre échantillon de départ (5 enseignantes sur 9).

Nous commencerons par recontextualiser le profil de notre échantillon pour ensuite analyser la photographie des tâches (annexe 10 : la photographie du métier de l'enseignant) qu'elles réalisent au quotidien. Ensuite, nous analyserons la photographie de leur bien-être en lien avec les tâches effectuées (annexe 11 : La photographie du bien-être de l'instituteur primaire débutant).

4.1 Recontextualisation de l'échantillon

Nous avons interrogé 9 enseignantes débutantes et 5 d'entre elles étaient disponibles pour le focus groupe.

Lors du focus groupe, N2, N3, N4, N7 et N9 étaient présentes afin de valider les photographies réalisées (tâches et bien-être) grâce aux entretiens individuels.

4.2 Analyse de la photographie des tâches

Pour faciliter la lecture de cette analyse, nous partirons de la photographie du métier d'instituteur primaire novice (annexe 10) en reprenant les axes principaux et les branches qui les composent séparément. De plus, nous réaliserons une comparaison de cette photographie d'enseignants débutants avec celle de l'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014).

4.2.1 Gérer les apprentissages

Dans ce premier axe, nous présentons deux volets : cognitifs et socio-affectifs.

A. Cognitifs

Ce premier volet est composé de 4 branches : planifier, préparer, faire apprendre et réfléchir sur sa pratique.

a. Planifier

Les enseignantes débutantes organisent des contenus pour la classe. Elles planifient chaque heure, chaque semaine. Elles sont dans une planification à moyen terme.

Deux de nos novices doivent rendre une planification semestrielle des apprentissages à leur direction. Une autre novice doit suivre une planification construite par ses collègues directes (des carnets créés par les enseignantes balisent l'apprentissage). Ces trois enseignantes débutantes sont confrontées à une planification à long terme.

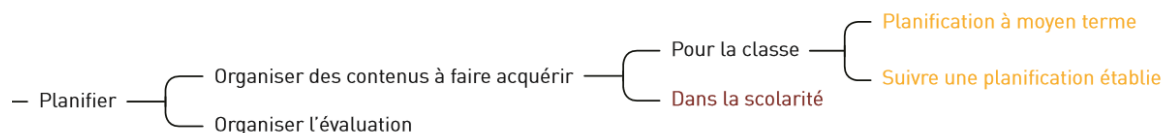
Les enseignantes planifient les évaluations qu'elles donneront en fin de matière. Il peut y avoir des modifications dans les évaluations planifiées en fonction du rythme des élèves, des difficultés rencontrées, etc.

N1 (L30) : *“...je dois prévoir mes semaines, et euh ce que je fais chaque heure...”*

N7 (lors du focus groupe : L66) : *“...je fais ma liste en math, en français et puis je fais semaine par semaine...”*

N2 (lors du focus groupe : L85) : *“...notre direction nous demande de planifier sur les 6 semaines (...) question matières et compétences à voir ou grosses compétences.”*

Ci-dessous un schéma de la branche “planifier” de la photographie des enseignantes débutantes (Figure 4) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 4. La branche « planifier »

b. Préparer

La branche « préparer » comporte plusieurs sous-branches : utiliser des référents, analyser la matière, choisir une méthodologie, penser au matériel, penser à la différenciation, penser à l'évaluation, rédiger sa préparation et s'occuper de ses photocopies.

Utiliser des référents

Les enseignantes débutantes utilisent des référents prescrits ainsi que des référents didactiques. Les premiers qui correspondent aux programmes obligatoires sont utilisés pour identifier les compétences qu'elles veulent développer. Les seconds leur permettent de trouver des idées afin de réaliser leurs leçons. Toutefois, une nuance est apportée sur ces derniers : elles n'ont parfois pas le choix du référent didactique. Elles doivent prendre celui que le titulaire de la classe utilise ou celui que l'école propose.

N6 (L181) : «...je cherche la compétence et je la mets dans le journal de classe... »

N4 (lors du focus groupe : L149) : « ...je dois suivre le manuel que le titulaire a choisi. »

N3 (lors du focus groupe : L163) : « ...en mathématiques, on a été obligées de suivre le « Math et Moustique » ».

Analyse de la matière

Lors de l'analyse de la matière, les enseignantes débutantes sont dans la recherche d'informations plus que dans la maîtrise de la matière. Elles recherchent la bonne activité, la bonne idée dans un livre, sur internet. Une des enseignantes débutantes relève que donner des cours particuliers à des enfants du même niveau d'enseignement que celui dans lequel elle enseigne, lui permet d'aborder la matière différemment. Notons que les cours particuliers ne font pas partie des tâches propres au métier d'instituteur primaire, mais nous considérons que dans ce cas-ci cela peut influencer la manière de s'approprier la matière.

N2 (L57) : *« J'ai dû acheter beaucoup de bouquins, on regarde sur internet, on va de temps en temps à la bibliothèque... ».*

N2 (L111) : *« ...mais on est encore en pleine phase de recherche dans ce cahier, dans ce bouquin... »*

N3 (lors du focus groupe : L178) : *« ...je me rends compte qu'il (l'enfant en cours particulier) voit les choses différemment. Et du coup, moi aussi je vois la matière un peu autrement... »*

Choisir une méthodologie

Les enseignantes débutantes font des choix méthodologiques et parlent de situations motivantes. Elles commencent une nouvelle matière par des petits jeux, des défis et pour les plus jeunes, des mises en situation concrètes. Une débutante aborde l'articulation qu'elle peut faire entre la matière donnée et la méthodologie choisie : le choix de celle-ci prend du temps, il faut faire plusieurs essais avant de trouver la bonne méthodologie. Certaines enseignantes n'abordent pas cette articulation entre matière et méthodologie car elles suivent une méthodologie propre aux collègues de la même année, du même cycle ou encore de l'école.

N9 (lors du focus groupe L303) : *« ...j'essaie surtout de partir, de faire des jeux etc... »*

N2 (L81) : *« ...on a dû tester plein de choses ce qui fait que là on n'a pas encore une méthode qui, là on va devoir changer, car celle qu'on a testée, la troisième, ça n'allait pas non plus. Donc on doit tester... »*

Penser au matériel

Un point récurrent chez les enseignantes débutantes est la préparation du matériel. Elles en réalisent autant qu'elles utilisent du matériel des collègues ou du commerce. Certaines regrettent de ne pas avoir assez de temps ou d'avoir une classe trop nombreuse pour en créer régulièrement.

N6 (L171) : *“Je pourrais lui emprunter, je lui emprunte parfois, mais j’essaie toujours de créer ce que je trouve intéressant pour savoir réutiliser après.”*

N6 (L112) : *“...du matériel pour 26 c’est impossible donc généralement c’est par 2.”*

Penser la différenciation

La différenciation est pensée sur deux plans : au niveau des dispositifs et au niveau des outils. Les enseignantes débutantes mettent en place des activités supplémentaires que les élèves plus rapides peuvent réaliser en autonomie. D'autres ont mis en place des dispositifs afin d'avoir une meilleure gestion des niveaux présents au sein de la classe et par là proposer une différenciation adaptée. Ce type de dispositif génère également de l'entraide entre les enfants : ceux qui ont une maîtrise de la matière vont l'expliquer aux autres. Cette entraide permet à l'enseignante de se consacrer aux élèves qui sont en grandes difficultés. Les enseignantes débutantes parlent beaucoup de manipulation et proposent du matériel en fonction des besoins de chaque enfant. Malgré tout, une novice nous a confié que la différenciation *“n’était pas son truc”*.

N7 (L219) : *“...j’essaie toujours de prévoir des exercices un peu plus compliqués pour les plus rapides, ou des contrats ou des petits jeux pour les plus rapides...”*

Penser l'évaluation

Préparer signifie aussi penser à l'évaluation pour les enseignantes débutantes. Certaines préparent des exercices qui serviront également d'évaluation certificative.

La majorité de l'échantillon utilise l'évaluation certificative régulièrement. Deux enseignantes ont soulevé la différenciation au sein de l'évaluation. Ainsi, elles ne se permettent pas d'évaluer de la même manière que les autres des élèves en grandes difficultés dans leur classe. Elles adaptent donc leurs évaluations aux apprenants. Une débutante n'est pas confrontée à l'évaluation : ne pas en faire est un choix d'école. Deux autres ont un bulletin formatif, en plus du certificatif, à réaliser toutes les 6 semaines. Celui-ci correspond à des commentaires à effectuer sur l'enfant concernant son apprentissage mais aussi son comportement.

N1 (L197) : *"...on fait un exercice ensemble et celui-là je ne le cote pas mais il y a pas mal de pages donc les exercices suivants, ils les font tout seul et ça je cote..."*

N2 (lors du focus groupe, L231) : *"...la différenciation dans les outils pour l'apprentissage mais aussi dans l'évaluation. On ne peut pas se permettre de les évaluer comme le reste de la classe et donc ça c'est un très, très gros travail..."*

Rédiger la préparation

L'enseignante débutante doit également rédiger sa préparation. La plupart rédige le week-end mais certaines le font également en semaine pour terminer une préparation ou pour prendre de l'avance sur celles à venir. Une débutante nous confie ne pas faire de préparation pour toutes les leçons : *"c'est impossible"*.

N4 (L29) : *"Et quand je rentre, il faut faire les préparations, ..."*

N5 (L250) : *"...le week-end je prépare, je prépare ma leçon (...) je complète ma prépa que je n'ai peut-être pas terminée le week-end."*

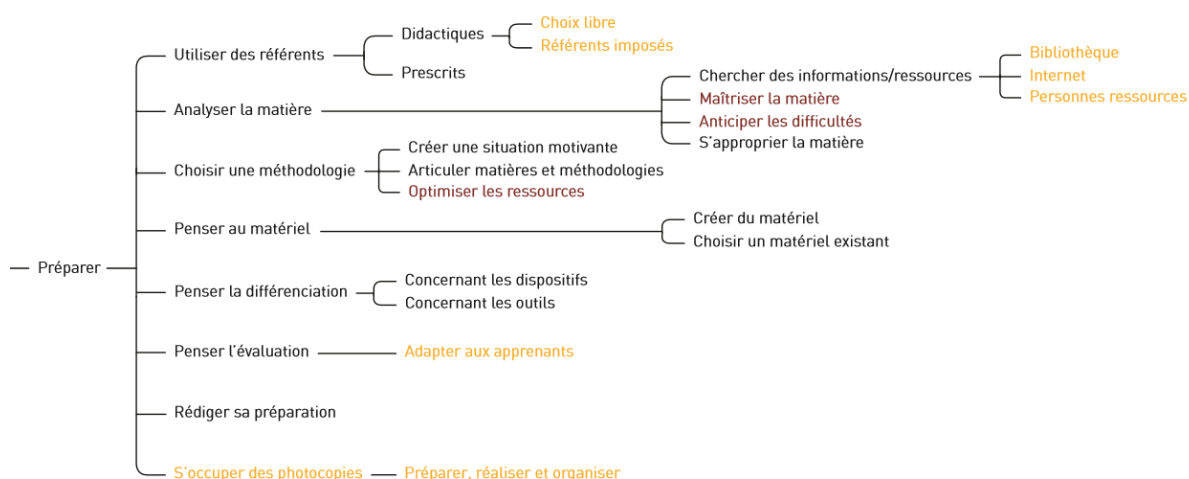
S'occuper des photocopies

Près de la moitié de l'échantillon parle des photocopies qu'elles doivent faire. Elles font remarquer qu'elles y consacrent du temps. Une novice nous explique son organisation en classe avec ses photocopies : elle aime que toutes ses feuilles soient préparées dans l'ordre dans lequel elle va les distribuer aux enfants afin de perdre un

minimum de temps face aux élèves.

N5 (L50) : “...mais moi entre les photocopies, entre rentrer dans ma classe, préparer déjà mes feuilles...”

Ci-dessous un schéma de la branche “préparer” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 5) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 5. La branche « préparer »

c. Faire apprendre

Cette branche comporte plusieurs parties : la mise en œuvre des leçons, la réaction des enseignants, les interactions avec ses élèves, la gestion du temps.

Mettre en œuvre

Au niveau de la première branche “la méthodologie”, les enseignantes débutantes évoquent les mises en contexte qu’elles mettent en place et leurs méthodes pour faire agir l’élève. L’élève est mis en situation seul ou en groupe pour ensuite passer à l’étape de mise en commun où il y a un échange entre les élèves sur ce qu’ils ont trouvé. Les enseignantes mettent également en avant qu’elles répètent le contenu

afin d'aider les élèves à apprendre la matière.

Dans la deuxième branche, “le sujet de l'enseignement”, les enseignantes débutantes parlent du temps qu'elles prennent afin d'expliquer une matière.

La troisième branche est “l'évaluation”. La totalité de notre échantillon en parle en termes de correction à réaliser, de bilan à faire. Ce dernier nécessite pour nos enseignantes de réunir assez de cotes pour qu'il représente bien ce que sait l'élève. Ensuite, certaines abordent la construction du dossier de l'élève et la communication. Le dossier consiste en un recueil d'informations concernant l'élève soit pour tous les élèves de la classe, soit uniquement pour les élèves en difficultés. Concernant la communication, les enseignantes rédigent des commentaires. Elles en parlent en termes de commentaires brefs à rédiger où il faut trouver les bons mots pour soutenir l'élève dans son apprentissage.

N9 (L23) : “ *...faire les corrections...* ”

N4 (L10) : “ *...les bulletins et des fiches sur les élèves pour savoir où ils en sont après les examens...* ”

N1 (L109) : “ *...trouver des commentaires brefs, mais qui soient efficaces entre guillemets.* ”

Réagir

Dans cette partie, il y a 3 branches. La première est l'observation, l'analyse et la compréhension. Pour la moitié des enseignantes débutantes, il y a surtout de l'observation : du comportement de l'élève et de son niveau dans les apprentissages.

La deuxième branche est consacrée à la régulation. Plus de la moitié des enseignantes en réalise : elles expliquent à nouveau le contenu, mettent des outils en place afin de venir en aide aux élèves, consacrent le temps de midi à un enfant en difficultés ou absent. De plus, les enseignantes débutantes réalisent de petits gestes au quotidien afin de permettre à l'élève d'apprendre dans de bonnes conditions : faire le cartable surtout avec les plus jeunes, remettre en ordre les absents, vérifier les journaux de classe.

La troisième et dernière branche est le réajustement du dispositif. La majorité

de nos novices en parle. Elles réorganisent leur matière en fonction des difficultés, elles ajoutent des exercices pour les plus rapides ou adaptent leur rythme de classe.

N9 (L72) : *“En fin de journée, je note tout ce que j’observe chez l’enfant, ...”*

N 5 (L160) : *“...par rapport aux absents, je les laisse pour la fin de l’heure pour la remise en ordre des cours précédents...”*

N 8 (L48) : *“...c’est toujours de s’arrêter 20 minutes à l’avance, selon l’année dans laquelle on est, pour le cartable, etc.”*

N7 (L233) : *“Et si vraiment je sens que ça ne va pas ben je réfléchis (...) ; j’essaie de voir ce que je peux mettre en place.”*

Faire réfléchir les élèves

Certaines enseignantes débutantes font réfléchir les élèves sur leurs connaissances. Pour cela, elles partent de ce que les élèves connaissent pour aborder une nouvelle matière, elles partent de leurs pré-acquis. Une novice nous parle du déroulement d’une activité où les élèves ont été amenés à réfléchir en partant de leurs erreurs pour trouver la solution. Une autre enseignante aborde ce sujet en mettant en évidence la manière dont elle va les faire réfléchir sur l’activité : seul ou en groupe. Pour elle, les élèves parviennent à trouver des solutions en groupe.

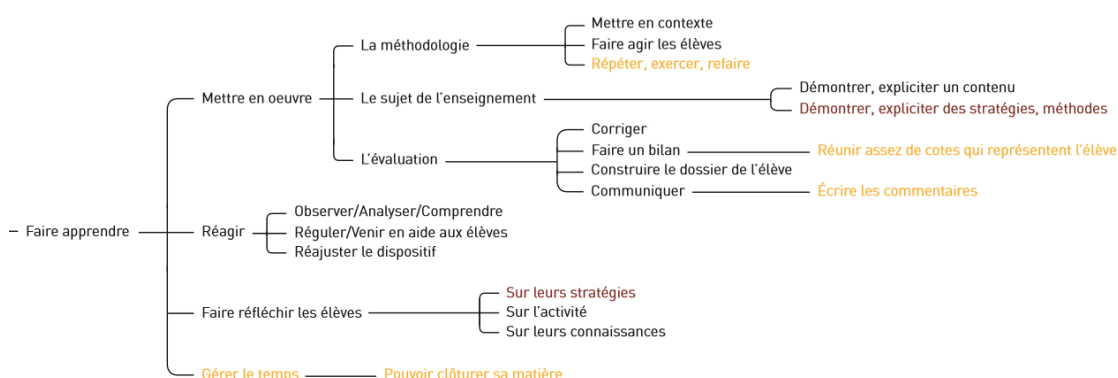
N7 (lors du focus groupe, L272) : *“...je pars de leurs connaissances...”*

La gestion du temps

Cette catégorie est émergente auprès des enseignantes débutantes. La majorité des novices nous parle de sa difficulté à gérer le temps par rapport à la matière qu’il faut enseigner. Elles ont des difficultés pour estimer le temps à prendre pour une activité. Comme solution apportée à ce problème, la plupart laisse une ou deux plages horaires libres car maintenant elles savent qu’elles auront besoin de ce temps pour voir ou revoir un point de matière.

N4 (lors du focus groupe, L404) : “Au début c’est la gestion du temps qui est très compliquée alors du coup quand on a fait une activité de départ qui finalement prend énormément de temps...”

Ci-dessous un schéma de la branche “faire apprendre” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 6) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 6. La branche « faire apprendre »

d. Réfléchir sur sa pratique

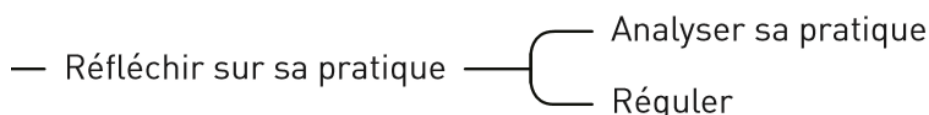
Nous constatons que les enseignantes débutantes développent peu cet aspect dans leur pratique quotidienne. En effet, elles abordent peu l’analyse de leur pratique et la régulation qu’elles peuvent faire à ce sujet.

Une débutante nous parle d’une remise en question par rapport à ce qu’elle donne comme matière. Une autre note des commentaires sur sa préparation et lors de la prochaine mise en œuvre de la leçon, elle régule en fonction de ses commentaires. Une dernière analyse “son rythme” en comparant ce qu’elle fait à ce que ses collègues directes font ou encore ce que les collègues ayant eu le même niveau faisaient à cette même période de l’année.

Cette petite analyse leur permet de faire le point, d’évaluer ce qu’elles font, et ce qu’elles doivent encore faire.

N4 (lors du focus groupe, L406) : “...j’indique au crayon sur ma prépa et en général, chaque année, je regarde un peu mes prépas et j’essaie de les remodifier...”

Ci-dessous un schéma de cette branche “réfléchir sur sa pratique” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 7) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 7. La branche « réfléchir sur sa pratique »

En conclusion de cette branche cognitive, nous observons que les enseignantes débutantes ont une multitude de tâches à effectuer avant de se retrouver face aux élèves. Elles doivent planifier, le plus souvent à moyen terme, penser à l’évaluation qui arrivera en fin d’apprentissage. Elles font des recherches pour trouver la bonne activité, le bon outil, la bonne méthode. Elles doivent tout préparer car étant débutantes, elles n’ont quasi rien : le matériel (ou elles l’empruntent), les préparations, les différents dispositifs en fonction des difficultés de chaque élève.

Une fois face aux élèves, elles mettent l’apprentissage en contexte. Elles n’hésitent pas à expliquer, voire expliquer à nouveau la matière afin que les élèves la comprennent. Elles observent les élèves dans leurs comportements et dans leurs apprentissages afin de pouvoir réguler si nécessaire.

Elles n’oublient pas de mettre l’élève dans de bonnes conditions en préparant son cartable, son journal de classe et en veillant à ce qu’il soit en ordre.

En comparant la photographie des enseignantes débutantes à celle des enseignants, nous pouvons constater qu’il n’y a pas beaucoup de différences entre elles. Les novices ont apporté des précisions sur certaines branches et ont ajouté la gestion du temps et

le fait de s'occuper de leurs photocopies.

B. Socio-affectifs

Ce deuxième volet dans l'axe « gérer les apprentissages » se compose de quatre branches : gérer la discipline, éduquer les élèves, connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel et communiquer avec les élèves en dehors des situations d'apprentissage.

a.Gérer la discipline en classe

Les enseignantes débutantes instaurent un climat positif dès le premier contact et tentent de l'assurer afin de pouvoir travailler dans un climat de classe serein et avoir une bonne gestion de classe. Une enseignante débutante dans sa deuxième année d'enseignement, nous révèle qu'elle ne prépare pas vraiment de gestion de classe. Elle se fait confiance et agira en fonction du groupe classe.

Les enseignantes débutantes assurent le climat positif installé en utilisant des outils comme les règles de la classe, des dispositifs particuliers, etc. Mais les outils ne suffisent pas. Les enseignantes débutantes parlent aussi de leur attitude. Elles développent une attitude générale d'empathie : elles prennent en compte le ressenti des enfants, elles sont à l'écoute... Certaines font également appel à une personne extérieure afin de les aider dans cette gestion : soit pour avoir des idées car elles ont des difficultés dans la gestion de la discipline soit pour se décharger d'un enfant dit "difficile".

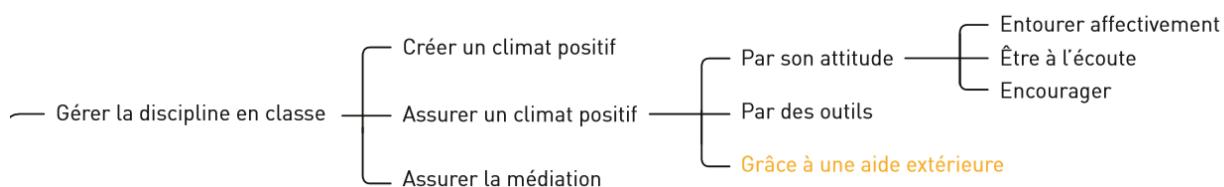
Certaines veillent à assurer la médiation au sein de leur classe en créant un climat d'écoute, de dialogue entre les enfants au travers entre autres des conseils de coopération.

N6 (L309) : *"... ils ont besoin de câlins, de bisous, ils sont proches de nous et j'apprécie bien la relation."*

N6 (L237) : *"...j'essaie de mettre en place un maximum d'outils pour m'aider."*

N9 (L486) : *"...pour avoir un bon climat de classe où on peut parler, on peut s'écouter ..."*

Ci-dessous un schéma de la branche “gérer la discipline” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 8) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 8. La branche « gérer la discipline en classe »

b. Éduquer les élèves

Les enseignantes débutantes abordent ce point sous trois aspects : le développement du savoir être, le développement de la citoyenneté et le développement de l'autonomie.

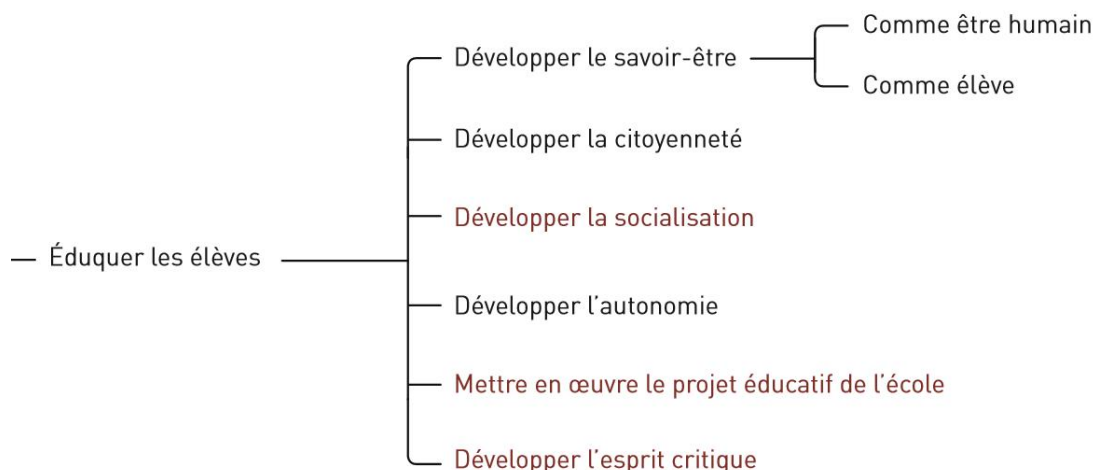
Le savoir être et la citoyenneté sont développés presque conjointement. Elles parlent du bien-être de l'enfant qui doit également apprendre à respecter le bien-être de son voisin. L'école est un lieu où il y a des règles : les enfants les apprennent et surtout apprennent à les respecter. A l'extérieur de l'école, les enfants seront aussi confrontés à des règles.

L'autonomie, quant à elle, est plus développée par une mise en place d'outils qui permettront à l'enfant de la développer.

N7 (lors du focus, L520) : “...ce sont des règles qui sont importantes et pour l'enfant et pour le bien-être des autres et aussi leur éducation (...). Qu'ils savent aussi se comporter en dehors de l'école avec d'autres enfants ou d'autres personnes.”

N9 (L25) : “... pour rendre les enfants autonomes et tout préparer, les fiches d'autonomie...”

Ci-dessous un schéma de la branche “éduquer les élèves” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 9) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

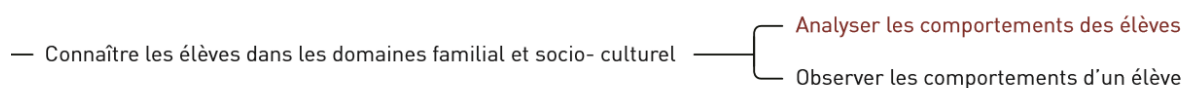
Figure 9. La branche « éduquer les élèves »

c. Connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel

Afin de connaître les élèves dans d'autres domaines que ceux des apprentissages, une des enseignantes mène des observations et en garde une trace.

N9 (L73) : “... je note tout ce que j'observe chez l'enfant...”

Ci-dessous un schéma de la branche “connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 10) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 10. La branche « connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel »

d. Communiquer avec les élèves en dehors des situations d'apprentissages

Les enseignantes débutantes aiment découvrir leurs élèves, lors d'activités qu'elles organisent en classe. Celles-ci ne sont pas directement en lien avec le

programme et leur permettent de faire connaissance avec les élèves sur d'autres aspects que purement cognitifs.

N1 (L500) : *«...j'ai pu plus discuter avec eux, faire des jeux. Des jeux où, c'était, on avait vu les nombres de 1 à 10 et j'avais fait des jeux « memory » machin, mais de 0 à 10 et eux n'avaient pas l'impression de travailler.»*

En conclusion de cette branche socio-affective, nous pouvons observer que les enseignantes débutantes trouvent des solutions afin d'avoir une bonne gestion de la discipline. Cette mise en place va, pour nous, de pair avec le développement du savoir être et de la citoyenneté chez les élèves. C'est-à-dire que l'instauration en classe d'un dispositif de gestion va permettre aux élèves de prendre leur place au sein de la classe comme ils devront le faire plus tard dans la société. Grâce à leurs observations, les enseignantes débutantes apprennent à connaître davantage leurs élèves.

A nouveau, nous ne constatons pas de grandes différences entre les enseignantes débutantes et les enseignants.

Nous allons maintenant présenter l'axe « agir dans la communauté éducative ».

4.2.2 Agir dans la communauté éducative

Cet axe comporte deux volets : gérer les relations et gérer le quotidien.

A. Gérer les relations

Ce premier volet est composé de quatre branches : collaborer avec les collègues, avoir des contacts, communiquer avec les parents et participer à des réunions.

a. Collaborer avec les collègues

Cette première branche est divisée en deux parties : développer la collaboration et développer l'esprit d'équipe.

Développer la collaboration

Cette collaboration est particulièrement développée lors des concertations et avec des collègues expérimentés. Elle participe à une mise à niveau de la classe et une prise de repères pédagogiques. Les collègues posent leurs questions sur la matière afin de suivre la même trame. Les enseignantes débutantes travaillent ensemble et une certaine entraide s'instaure entre elles.

N1 (L301) : *“...je ne me sens pas perdue et seule dans ma petite classe enfermée. Et voilà, on collabore bien.”*

N2 (L52) : *“...on a dû tout, tout, tout faire même si on s'est partagé les tâches...”*

N6 (L253) : *“... il y a beaucoup d'entraide, beaucoup de choses qui se passent entre nous...”*

N4 (lors du focus groupe, L450) : *“avec les collègues directs, on voit parfois qu'on est un peu à la traîne et on se dit “ouille, ouille, ouille, faut que j'avance”.*

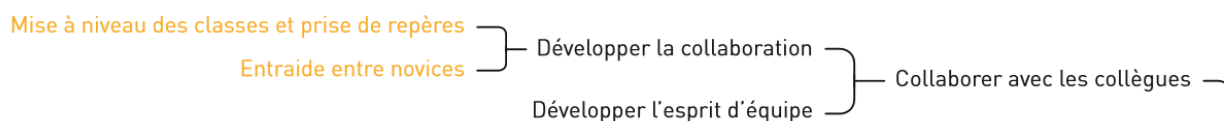
Développer l'esprit d'équipe

L'esprit d'équipe est mis en avant par deux de nos enseignantes débutantes. Une relève ce point avec une de ses collègues tandis que l'autre met en avant sa direction qui génère un esprit d'équipe au sein de son établissement.

N6 (L258) : *“...dès que je demande quelque chose, je trouve qu'elle est présente.”*

N8 (L318) : *“... vraiment une cohésion d'équipe incroyable, une direction qui poussait tout le monde sans vraiment obliger et qui montrait une motivation sans faille et du coup les enseignants l'étaient aussi.”*

Ci-dessous un schéma illustrant la branche “collaborer avec les collègues” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 11) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 11. La branche « collaborer avec les collègues »

b. Avoir des contacts

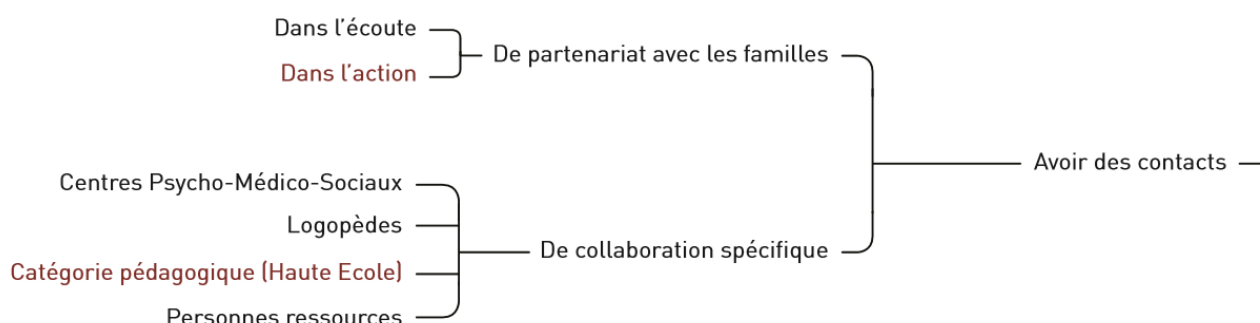
Les contacts se déroulent sur la forme d'un partenariat avec les familles ou en ayant des collaborations spécifiques.

Deux enseignantes débutantes travaillent au sein d'une école qui met en place des projets afin de faire venir les familles à l'école. Elles trouvent que ce type de projets leur permet de faire connaissance avec les familles et d'en apprendre plus sur les enfants.

Les collaborations spécifiques sont plus rares pour les enseignantes débutantes sauf en ce qui concerne la personne ressource. Cette personne est souvent l'enseignant qui s'occupe de la remédiation ou encore la direction. Leurs ressources sont diverses : donner quelques astuces, expliquer en détails une matière, etc.

N8 (L192) : *“Moi je me suis toujours dit : “la direction est là pour m'aider”...”*
 N3 (Lors du focus groupe, L592) *“...de temps en temps ils essaient de mettre des petits projets comme ça avec les parents pour qu'ils se sentent aussi impliqués dans l'école...”*

Ci-dessous un schéma de la branche “avoir des contacts” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 12) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 12. La branche « avoir des contacts »

c. Communiquer avec les parents

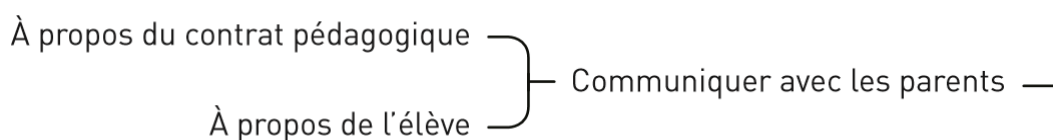
La communication avec les parents est importante surtout concernant l'élève. Les enseignantes informent les parents du comportement de l'élève en classe et cela passe principalement par le journal de classe. Pourtant, c'est régulièrement dans l'autre sens que les enseignantes débutantes parlent de la communication avec les parents. C'est-à-dire que les parents viennent souvent les trouver pour leur parler de leur enfant avec telle ou telle demande.

Ces rencontres avec les parents concernant l'élève se font souvent de manière non officielle (dans les rangs, à la sortie...). A l'inverse, quand l'enseignante débutante aborde le contrat pédagogique cela se fait de manière plus officielle et plus préparée. Les enseignantes débutantes sont parfois amenées à orienter les parents vers un professionnel particulier (psychologue, assistante sociale...) afin d'aider l'enfant au mieux.

N5 (L379) : *“...ils sont là pour poser quelques questions pour me prévenir que leur enfant a mal à l'oreille, etc (...) si je peux aider pour la remettre en ordre...”*

N9 (lors du focus L571) : *“Au niveau de la scolarité, c'est plus pendant les moments plus officiels.”*

Ci-dessous un schéma de la branche “communiquer avec les parents” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 13) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.

- tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)

- tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 13. La branche « communiquer avec les parents »

d. Participer à des réunions

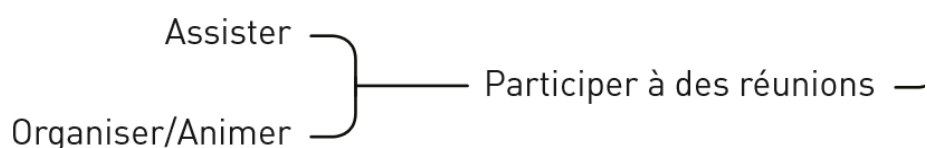
Les enseignantes débutantes participent et animent les concertations. Elles sont

plus dans la posture de participation quand elles sont en réunion avec l'ensemble de l'équipe éducative de leur école. Lors des concertations entre collègues d'un même cycle, d'une même année, elles peuvent adopter la posture d'animation.

N3 (L130) : *“...on nous met tout le temps des réunions avec toute l'équipe...”*

N4 (L44) : *“...il y a souvent des conseils de classe qui débarquent et là vraiment on s'exprime à ce sujet...”*

Ci-dessous un schéma de la branche “participer à des réunions” de la photographie des enseignantes débutantes (figure 14) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.

- tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)

- tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 14. La branche « participer à des réunions »

En conclusion de cette branche “gérer les relations”, nous observons que les enseignantes débutantes sont en relation avec plusieurs personnes en dehors des élèves. Elles nouent des relations avec leurs collègues directes, avec les autres novices mais aussi avec des personnes spécifiques comme des personnes ressources. Elles sont amenées à communiquer avec ces personnes mais également avec les parents.

Les sujets discutés avec les collègues concernent davantage les apprentissages (leur planification dans le temps, le contenu). Entre novices, il s'agit davantage de trouver une solution à un problème, une méthodologie adéquate. Avec les parents, les sujets abordés concernent l'élève (apprentissage et comportement). Nous constatons que tout comme pour le premier axe, « gérer les apprentissages », il n'y a pas de grandes différences entre les deux photographies : celle des instituteurs primaires novices et celle des instituteurs primaires de Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (2014).

B. Gérer le quotidien

Ce deuxième volet de l'axe « agir dans la communauté éducative » se compose de six branches : gérer la sécurité et le bien-être, gérer l'administratif, gérer la comptabilité, gérer l'espace, s'engager dans des projets collectifs et gérer le matériel.

a. Gérer la sécurité et le bien-être

Les enseignantes débutantes assurent la sécurité et le bien-être de manière préventive et curative. Dans le premier cas, il s'agit surtout des surveillances de la cour de récréation. Dans le deuxième cas, plusieurs enseignantes débutantes soulèvent le fait qu'être enseignante ne se limite pas à l'enseignement. Elles ont plusieurs casquettes : elles soignent, elles protègent, elles apaisent... Une novice rapproche même cette attitude à celle d'une "maman".

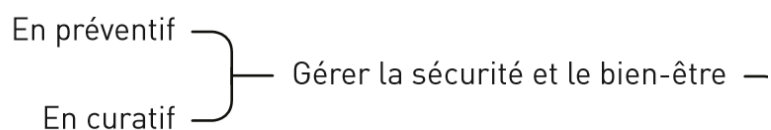
N8 (L59) : *“Oui, à part les surveillances, il n'y a aucune autre tâche à faire. ”*

N3 (L104) : *“...on a peut-être euh des petites surveillances, mais de dix minutes. ”*

N9 (L41) : *“Il y a nos surveillances. On fait un midi. ”*

N7 (L206) : *“...le côté infirmière, on soigne les petits bobos.”*

Voici l'illustration de cette branche (figure 15) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.

- tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)

- tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 15. La branche « gérer la sécurité et le bien-être »

b. Gérer l'administratif

Les enseignantes débutantes relèvent toutes qu'elles doivent gérer de l'administratif à destination de l'administration et en particulier la gestion du registre. Celui-ci semble prendre une place importante dans leur quotidien : il doit être réalisé

pour une certaine heure, il ne faut pas se tromper dans les symboles, dans les lignes, etc. On observe une différence entre les débutantes dans leur première année d'enseignement et celles qui sont dans leur deuxième année. Pour les premières, la gestion de ce registre ne se fait pas sans mal alors que pour les secondes, elles commencent à le maîtriser et il devient, petit à petit, un acte routinier. Une débutante dans sa deuxième année d'enseignement mais qui est dans sa première année en tant que titulaire de classe se retrouve pour la première fois face à cette gestion et elle a la même attitude que les enseignantes en première année d'enseignement.

Certaines relèvent des démarches hors de l'école qu'elles ne doivent pas oublier de faire : auprès de l'Onem, auprès du Forem... L'une d'entre elles déplore le manque d'information concernant ces démarches.

N1 (L341) : *“Alors le registre, j’essaie de le faire le matin, mais bon je n’y arrive pas toujours. Je ne dois pas me tromper, je dois être bien concentrée.”*

N5 (L147) : (en parlant du registre) *“Non sinon je n’ai pas eu de souci, mais vu que j’en avais déjà eu l’année passée, je sais comment cela se passe ...”*

N8 (L144) : *“C’est bête, mais moi les deux premiers mois à chaque fois je me suis plantée (...). Bon, au final, maintenant ça roule.”*

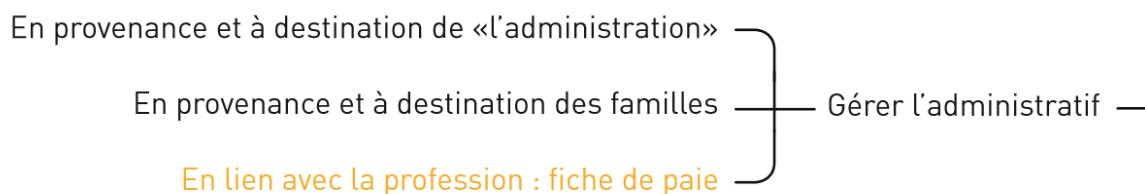
La part d'administratif ne s'arrête pas à ce point. Les enseignantes débutantes gèrent aussi de l'administratif en provenance et à destination des familles. Les enseignantes doivent écrire aux familles, par exemple pour les informer des sorties scolaires prévues telles que la piscine et pour les contacter lors de réunions

N5 (L485 – concernant une sortie scolaire organisée par la novice) : *“Mais je me devais d’écrire un avis et ce jour-là j’ai oublié de le faire...”*

Une des novices évoque aussi une part d'administratif en lien avec son métier : sa fiche de paie. Elle n'oublie pas de regarder chaque fin de mois, si elle a bien été payée. Ceci est une nouvelle catégorie par rapport à la photographie du métier existante.

N3 (L123) : *“Sinon à part le registre, donc rien d’administratif à part regarder si j’ai bien reçu la fiche de paie à la fin du mois.”*

Voici l’illustration de cette branche (figure 16) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 16. La branche « gérer l’administratif »

c. Gérer la comptabilité

La gestion de la comptabilité est une des tâches réalisées par les enseignantes débutantes. Elles récoltent l’argent de la piscine, des sorties, des repas... Elles gèrent cet argent jusqu’à sa remise à la direction ou au secrétariat. Cette tâche ne pose aucun problème aux enseignantes mais cela peut parfois leur prendre du temps (en classe ou même à la maison).

N9 (L52) : *“...les parents reçoivent en fin de mois une facture avec les frais du repas. Je n’ai pas le temps de calculer qui a mangé quoi pendant les heures de cours donc je ramène ça chez moi.”*

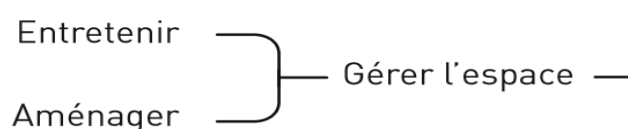
d. Gérer l’espace

Les enseignantes débutantes nous parlent de l’entretien et de l’aménagement qu’elles peuvent faire au sein de leur classe. Dans le cycle 2 voir le début du cycle 3, les enseignantes sont attentives à l’entretien : elles vérifient de temps en temps l’ordre des bancs, elles rangent les chaises, elles nettoient le tableau... Certaines préfèrent même arriver plus tôt à l’école afin de ranger leur classe avant l’arrivée des enfants. Concernant l’aménagement, une débutante déplore le manque de matériel au sein de

sa classe et nous montre son investissement et son implication dans l'aménagement de celle-ci afin qu'elle soit un lieu agréable.

N6 (L46) : "...j'essaie d'être là une demi-heure avant eux pour préparer ma classe, ranger..."
 N8 : (L80) : "...j'en profite pour ranger ma classe, checker deux, trois bancs d'élèves pour être sûre que ce n'est pas trop la cata..."
 N2 (L222) : "...j'ai déjà acheté tellement : les bibliothèques, les tapis, les coussins, les meubles."

Voici l'illustration de cette branche (figure 17) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 17. La branche « gérer l'espace »

e. S'engager dans des projets collectifs

La majorité de nos enseignantes évoquent l'investissement dont elles font preuve au sein de leur établissement pour les projets qui se déroulent en dehors de leurs heures de classe, comme les marchés de Noël, l'organisation d'une sortie scolaire avec plusieurs titulaires, etc. Pour deux d'entre elles, leur école leur impose de faire partie d'un comité (il y en a plusieurs au sein de l'école). Elles sont dans le comité des fêtes et doivent gérer l'organisation de toutes les fêtes.

N9 (L11) : "...il y a la saint-Nicolas qui vient de passer : on doit faire un spectacle, ..."
 N2 (L741) : "On a des comités : le comité projet, le comité discipline etc. Toutes les deux, on est dans le comité des fêtes et donc justement à toutes les fêtes, on organise ben, le marché de Noël, à Halloween..."

f. Gérer le matériel

Une enseignante débutante parle de ce sujet en évoquant la commande de

matériel pour l'année suivante lors de l'entretien individuel. Par contre, lors du focus groupe, les autres novices n'ont émis aucune réaction à l'évocation de ce sujet.

N2 (L314) : “... *on a dû faire des commandes des bouquins, du matériel pour l'année d'après...*”

En conclusion de cette branche “gérer le quotidien”, nous observons que les enseignantes ont une multitude de choses à gérer en dehors des apprentissages au sein de la classe. Elles ont également un rôle dans la sécurité et le bien-être des enfants. De plus, elles aménagent et entretiennent leur classe : elles veulent un lieu agréable. Il y a aussi toute une partie administrative qu'elles gèrent au quotidien : le registre, l'argent des sorties, les lettres d'informations... Certaines de ces tâches se déroulent en dehors des heures prestées en classe.

En comparant les deux photographies concernant la branche « gérer le quotidien », nous constatons que la seule différence est l'évocation de la fiche de paie par les novices. Le reste est similaire entre les deux.

Nous allons maintenant présenter le troisième axe : « se développer personnellement et professionnellement ».

4.2.3 Se développer personnellement et professionnellement

Cet axe regroupe deux volets sur la photographie des enseignantes débutantes : se former et échanger sur ses pratiques.

A. Se former

Ce volet est composé de quatre branches : identifier ses besoins, se mettre en projet de formation, participer à des activités de formation et s'auto-former.

a. Identifier ses besoins

Certaines enseignantes débutantes entament des formations afin de ressentir un mieux-être au sein de leur classe. Nous constatons que ces enseignantes qui identifient

leurs besoins sont des enseignantes qui sont dans leur deuxième année d'enseignement.

N8 (L284) : *“Si ces formations-là me permettent d'améliorer ma pédagogie, de me sentir mieux en classe...”*

b. Se mettre en projet de formation

Plus de la moitié de notre échantillon est intéressé par des formations comme par exemple l'orthopédagogie. Certaines s'intéressent à des formations qui pourraient les aider dans leur pratique tandis que d'autres parlent de formations qui pourraient les réorienter professionnellement.

N8 (L15) : *“...j'ai beaucoup de projets et de formations pour 2017...”*

c. Participer à des activités de formation

Si les enseignantes débutantes participent à des formations, elles le font pendant leurs vacances. Une seule de nos enseignantes débutantes est à la Fopa. Ce manque de participation est soulevé et expliqué par le manque de temps, de vision pour leur avenir et parfois par manque de moyen financier.

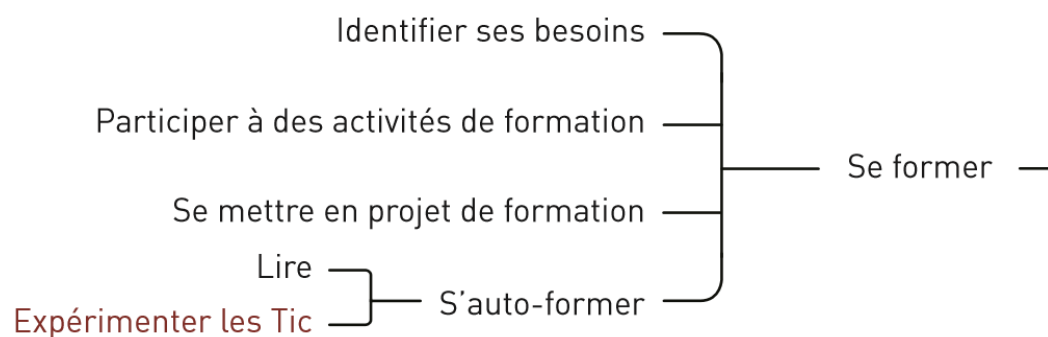
N9 (Lors du focus groupe, L702) : *“Ben moi je trouve principalement qu'on n'est pas, quand on sort des trois ans de la Haute École, enfin, moi personnellement je ne me sentais pas prête à démarrer comme ça. J'avais l'impression qu'il me manquait plein de choses notamment vis-à-vis de gérer les difficultés en classe, la gestion des classes etc... C'est aussi pour ça que j'ai entamé la fopa.”*

d. S'auto-former

Les enseignantes débutantes sont souvent en recherche pour trouver la bonne méthodologie, le bon manuel, etc. Elles lisent beaucoup de livres, d'articles sur Internet.

N5 (L263) : “Euh internet oui, mais comme j’ai pas mal de manuels c’est ça la difficulté qui faut bien tout lire et j’en ai vraiment beaucoup”

Ce volet « se former » se représente comme la figure ci-dessous (figure 18) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
- tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
- tâches propres aux instituteurs primaires débutants

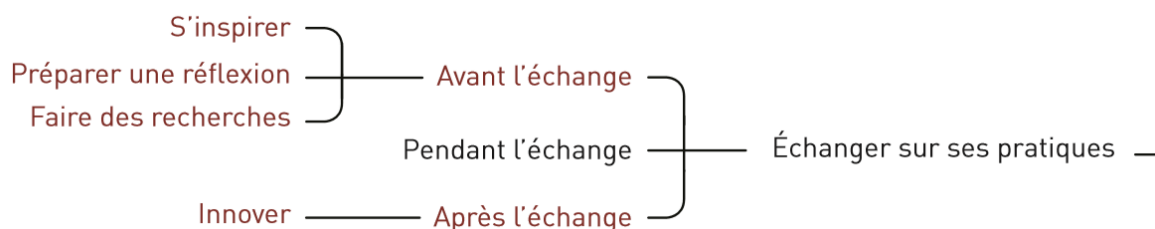
Figure 18. La branche « se former »

B. Échanger sur ses pratiques

Les enseignantes débutantes échangent sur leurs pratiques dans l’instant. Elles ne se préparent pas pour ce moment d’échange.

N1 (L259) : “On fait un peu le point où on en est au niveau des semaines, niveau apprentissages.”

Ce volet se représente comme suit (figure 19) :



Légende : - tâches communes aux enseignants.
 - tâches propres aux instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014)
 - tâches propres aux instituteurs primaires débutants

Figure 19. La branche « échanger sur ses pratiques »

En conclusion de cet axe sur le développement personnel et professionnel qui est peu développé, nous constatons que les enseignantes débutantes ont un intérêt pour les formations et en entament pour un mieux-être en classe. Elles les suivent pendant les vacances. De plus, elles sont en recherche, lisent dans les livres afin de trouver la bonne méthode, la bonne idée, etc. Et quand elles échangent avec leurs collègues cela se fait dans le moment présent.

Cet axe est celui qui présente le plus de différences entre les deux photographies. Les novices n'ont pas parlé de la formation de stagiaires ou encore des collègues. Lors des échanges, elles sont dans le présent (elles ne préparent pas cet échange).

Après avoir réalisé l'analyse de la photographie du métier des enseignantes débutantes, nous allons analyser la photographie du bien-être.

4.3 Analyse de la photographie du bien-être

Les institutrices primaires débutantes interrogées nous ont expliqué quelles sont leurs tâches quotidiennes et comment elles les réalisent. Ces témoignages ont été fortement teintés d'affectivité : les novices nous ont par exemple partagé quelques émotions ressenties au travail et certaines difficultés auxquelles elles font face. Les novices parlaient spontanément de leur état de bien-être/mal être. Nous avons ainsi pu dégager des facteurs de risques et de protection du bien-être à partir des entretiens individuels menés. Un focus groupe a permis d'avoir une validité écologique. Ceci a

donné lieu à la réalisation d'une photographie du bien-être de l'ensemble de l'échantillon (annexe 9). Puis, nous avons associé ces facteurs de bien-être aux tâches enseignantes, relevées dans la photographie du métier d'instituteur primaire débutant. Le résultat de cette association est consultable en annexe 11 : La photographie du bien-être de l'instituteur primaire débutant. Elle permet de comprendre les correspondances entre les différents facteurs de risques ou de protection et les tâches enseignantes. Notons que pour l'ensemble des facteurs, nous avons attribué la tâche enseignante la plus évoquée par les novices.

4.3.1. Facteurs de risques personnels

Les facteurs de risques personnels, incombant à l'enseignant lui-même, ont un impact négatif sur le bien-être. Parmi ces facteurs, le vécu d'émotions négatives, l'entretien de son sentiment d'inefficacité personnel et la difficulté à faire une coupure émotionnelle avec le travail ont été mentionnés par les novices. De plus, la sensation d'être mal préparé et le ressenti de tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d'usage sont également ressortis des entretiens.

La figure 20, à la page suivante, nous donne un aperçu de l'ensemble des facteurs de risques personnels, repris à l'annexe 9 :

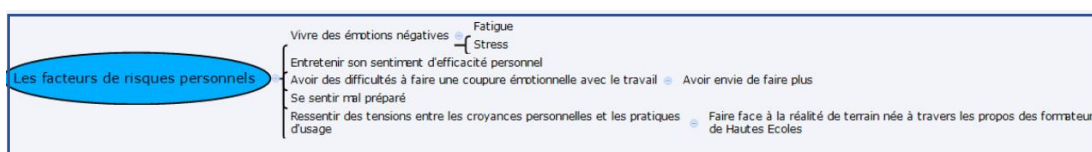


Figure 20 : Facteurs de risques personnels influençant l'équilibre du bien-être des novices

A. Vivre des émotions négatives

Les émotions négatives liées aux tâches exercées dans la classe ont été relevées auprès de toutes les novices, sauf la novice 6. Ces émotions sont étroitement liées aux

tâches de gestion des apprentissages cognitifs dans la photographie du métier. Les mots « stress / stressée/ stressant » ont été évoqué 28 fois par sept novices au cours des neuf entretiens. La mention du stress est donc en moyenne d'un peu plus de 3 fois par entretien. Notons que d'autres mots auront sans doute été utilisés par les novices pour décrire le stress ressenti : « être débordée », « dépassée », « avoir énormément ». Donc, sans dire que le stress soit le facteur négatif le plus présent chez les novices, nous pouvons tout de même constater qu'il est présent parmi les facteurs accablant les novices. Nous remarquons que la fatigue est souvent mentionnée elle aussi.

N1 (L316) « *Je suis dépassée.* »

N2 (L32) « *J'étais super débordée...* »

N4 (L281) « *J'ai énormément et c'est difficile, donc si tu veux faire du sport, voir tes amis, tout est mesuré et on est épuisé à la fin quoi.* »

B. Entretenir son sentiment d'efficacité personnel

Un tiers des novices (N1, N3 et N4) a abordé son sentiment d'incompétence ou d'inefficacité face aux apprentissages. Ceci correspond à la branche du référentiel métier « faire apprendre » dans la photographie du métier.

N1 (L424) : « *si je n'explique pas bien telle chose ben ça peut avoir des conséquences* ».

N3 (L14) : « *[...] des fois je ne suis pas trop convaincue de ce que je donne.* »

C. Avoir des difficultés à faire une coupure émotionnelle avec le travail

Il semble peu évident pour l'enseignant novice d'établir des limites entre ce qui touche à sa vie professionnelle et ce qui relève de sa vie privée, comme le montre l'extrait issu de l'entretien avec N9. Ce facteur de risques pour le bien-être se rapproche de la tâche « gérer les apprentissages socio-affectifs », et plus particulièrement « connaître les élèves dans les domaines familial et culturel » de la

photographie du métier.

N9 (Lors du focus groupe, L769) : « [...] Quand tu dis “avoir des difficultés à faire une coupure émotionnelle avec le travail”, je trouve qu’au début euh, moi, après l’année dernière j’avais un élève super difficile, qui faisait des crises, mais de toute façon c’était d’un contexte familial particuliers. Et euh, je trouvais, ‘fin ça m’impliquait vraiment beaucoup, et je trouvais que c’était difficile de rentrer vraiment chez toi, de te dire que ben à un moment donné tu peux rien faire de plus quoi. T’as fait ton boulot et...’fin, ça je trouve qu’au début c’est difficile à gérer : t’as toujours envie de faire plus pour ceux qui...chez qui ça ne va pas toujours bien, mais à un moment donné il faut se faire une raison et de se dire ‘oui, bon voilà’. Et vraiment, établir la limite, ça c’est difficile. »

D. Se sentir mal préparé

Une minorité d’enseignantes s’estime mal préparée/formée (notamment pour gérer la discipline). Ce facteur de risques se rapproche de la tâche « Gérer les apprentissages socio-cognitifs », et plus précisément « Gérer la discipline de classe » de la photographie du métier.

N8 (L111) « ...qu’au final *** ou pas ***⁶, ça me faisait une belle jambe. Ça ne m’a pas du tout aidé, même les stages, c’était jamais la même chose et du coup, on se retrouve un peu toute seule au milieu des crocodiles et on essaie de garder la tête hors de l’eau. »

E. Ressentir des tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d'usage

Les tensions entre les croyances personnelles et les pratiques d’usage sont mentionnées par les novices, notamment à travers les propos véhiculés par les formateurs de Haute École. Lors du focus groupe, quand la novice 4 a mentionné qu’elle constatait une différence entre sa pratique quotidienne et la manière dont on la lui avait décrite, les novices 2 et 3 ont appuyé ses dires. Ce facteur se rapproche de

⁶ Nom d’une Haute École.

l'axe « se développer personnellement et professionnellement » de la photographie du métier.

N4 (L72) « *On a un peu des idées folles quand on débarque et que parfois on se rend compte que la réalité n'est pas la même que nos idées.* »

N4 (lors du focus, L910) « *quand on était à l'école normale, je trouvais qu'on nous faisait un peu peur par rapport aux débuts dans l'enseignement. Ça allait être « vous allez faire des nuits blanches, vous n'allez plus savoir quoi faire » (rires). Et c'est vrai que ça me faisait très peur je trouvais et puis finalement quand je suis rentrée dedans l'année passée, je trouvais que ça allait et ça m'a aussi calmée, ça m'a un peu déstressée en me disant "mais, fin ok, oui il y a du boulot, mais pas de là à ne plus avoir de vie quoi".* »

En résumé, faire face aux facteurs de risques personnels influence négativement le bien-être, notamment quand l'enseignant ressent des émotions négatives (dus à des états physiologiques comme le stress et la fatigue notamment) ou des tensions entre ses croyances personnelles et sa réalité sur le terrain. De plus, d'autres facteurs risquent de déséquilibrer le bien-être : lorsqu'il a du mal à se couper émotionnellement de son travail, lorsqu'il entretient un sentiment d'inefficacité/d'incompétence ou se sent mal préparé/formé au métier. Lors des entretiens et du focus groupe, les novices n'ont pas mentionné le fait de ne pas oser demander de l'aide aux collègues ; elles savent visiblement communiquer avec eux. Par contre, un facteur émergeant par rapport au point théorique sur les facteurs de risques personnels (page 48 de ce mémoire) est celui de la confrontation de la réalité avec les propos tenus, entre autres par les formateurs de Hautes Écoles. Les novices présentes lors du focus groupe ont appuyé ce point-là avec insistance.

4.3.2. Les facteurs de risques environnementaux

Des facteurs de risques environnementaux ont également été relevés chez les institutrices interrogées. Pour rappel, il s'agit de tous les facteurs négatifs pour le bien-être de l'enseignant, en provenance de l'environnement familial, scolaire ou plus général (conditions et charge de travail, insécurité de l'emploi, connaissances des

élèves et des matières). Nous avons repris ces catégories évoquées dans la partie théorique du mémoire (p.46) pour en détailler chaque élément constitutif.

La figure 21 ci-dessous nous donne un aperçu de l'ensemble des facteurs de risques environnementaux, repris à l'annexe 9 :

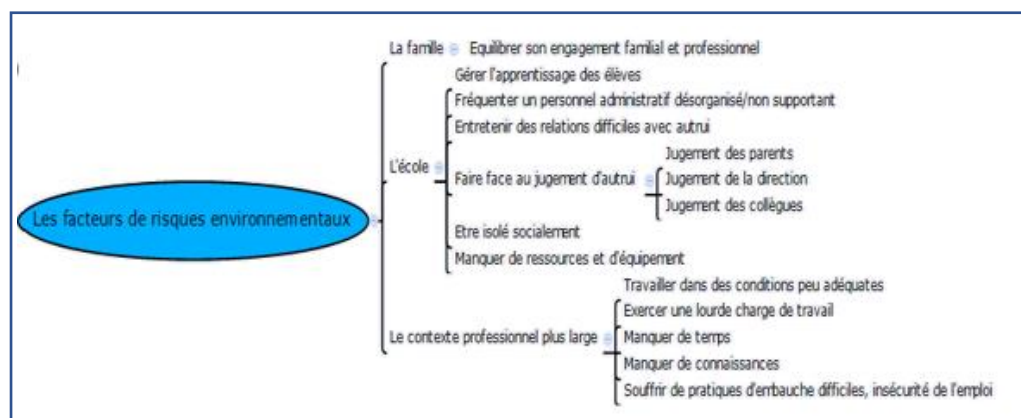


Figure 21 : Facteurs de risques environnementaux influençant l'équilibre du bien-être des novices

A. La famille

Au niveau familial, la plupart des novices évoquent le manque d'équilibre entre l'engagement familial et professionnel. Ce manque a été mis en lien avec la tâche « préparer » de la photographie du métier d'instituteur primaire.

N2 (parlant de sa charge de travail) (L294) : « *Cela empiète beaucoup sur ma vie privée.* »

N4 (L279) : « *je suis toujours en train de travailler parce que je ne supporte pas de ramener des corrections à la maison.* »

N6 (L393) : « *[...] je pense que ce que je ne fais pas en ce moment c'est la barrière quand on rentre chez soi. Quand on rentre et il y a du travail à la maison et puis on doit beaucoup imaginer ce qu'on va faire. Puis on cherche, c'est une longue journée. Mais ça fait partie du métier. [...] quand je suis chez moi, c'est comme si j'étais encore au travail.* »

La figure 22 ci-dessous illustre ce facteur de risque :

La famille ➔ Equilibrer son engagement familial et professionnel

Figure 22 : Influence du facteur de risques « la famille »
sur le bien-être des novices

B. L'école

Au sein de l'école, six facteurs de risques environnementaux ont été identifiés : gérer les apprentissages, fréquenter un personnel administratif désorganisé/non supportant, entretenir des relations difficiles avec autrui, faire face au jugement d'autrui (parents, direction et collègues), être isolé socialement, manquer de ressources et d'équipement.

a. Gérer l'apprentissage des élèves

Nous relevons qu'il y a peu de facteurs de risques liés à la gestion des apprentissages. Certaines novices parlent toutefois de ce dernier car elles ont des niveaux forts différents au sein de leur classe. Ces différences entre les élèves préoccupent les novices qui se demandent si elles peuvent en tenir compte lors des évaluations des élèves. Ce facteur est en lien avec la tâche « préparer » de la photographie du métier, quand l'enseignant pense la différenciation.

N3 (L33) : "... j'avais l'impression que l'heure que j'avais passé le temps à leur apprendre les mesures des longueurs ben j'ai dû recommencer le lendemain et encore le lendemain parce que ... "

N3 (L252 – Lors du focus groupe) "Jusqu'où on peut aller pour ces enfants parce que j'ai l'impression de tellement simplifier qu'il ne va pas atteindre les mêmes objectifs que les autres."

b.Fréquenter un personnel administratif désorganisé/ non supportant

La majorité de nos novices ne rencontre pas ce facteur, même si l'une d'entre elles nous parle d'un grand manque d'information général concernant les démarches à effectuer, les primes, etc. Elle ne reçoit aucune information de la part de sa direction ou de l'administration. Cet aspect se retrouve en lien avec la photographie du métier d'instituteur primaire dans le point « gérer l'administratif ».

N2 (L387) : *“...je trouve que je ne suis pas assez accompagnée là-dessus parce qu'on n'a pas quelqu'un qui nous suit ou on ne reçoit pas, je ne sais pas qui pourrait faire ça, recevoir des alertes, des mails pour nous dire voilà faites ceci, vous avez droit à cela.”*

c. Entretenir des relations difficiles avec autrui

Une de nos enseignantes débutantes relève qu'elle entretient des relations tendues avec ses collègues. Pour les autres novices, les relations entre collègues semblent positives. Dans la photographie des enseignantes débutantes, ce facteur est en lien avec « collaborer avec les collègues ».

N8 (L170) : *« t'es jeune enseignante, tu te tais. De toute façon, t'es en bas de l'échelle, les autres sont là, et c'est comme ça. C'est un ressenti partagé par pas mal de copines qui ont terminé en même temps que moi quoi. Le fait de ne pas trop faire de vagues. »*

d. Faire face au jugement d'autrui

Nombreuses sont les novices qui disent être jugées par des parents. Par contre, N2 est la seule à avoir évoqué la peur d'être jugée par la direction et nous n'avons pas de témoignage de jugement par les collègues. La tâche de la photographie du métier en lien avec ce facteur est « avoir des contacts ».

N4 (L210) : *« ... les parents ont vite tendance à nous tomber dessus pour rien. Les parents ne sont pas toujours sympathiques avec les nouveaux professeurs ; soit ils les acceptent, soit ils cherchent un peu la petite bête. Quand ils voient qu'on est jeune, ils en profitent. »*

N4 (lors du focus, L804) : *« Moi je trouve que, euh...Allez, pas le pire facteur mais celui que je vis et qui est le plus difficile à gérer je trouve ce sont les parents qui finalement nous prennent souvent pour des débutants. »*

N5 (L400) : « *on sent la pression euh, [...] le parent qui stresse, il nous stresse (rires).* »

N2 (L 20) : « *les premiers mois c'était je me sentais un peu en stage, à devoir rendre des comptes. J'avais peur qu'on vienne me voir. Je ne faisais pas pour moi ni pour eux, je faisais pour que ce soit bien au cas où on viendrait me voir fin bref maintenant je me sens vraiment plus à l'aise et je... moi-même.* »

e. Être isolé socialement

Les enseignantes se sentent parfois isolées au niveau social, comme par exemple N3 qui travaille tous les soirs. Ce facteur de risques est en lien avec la collaboration avec les collègues au niveau de la photographie du métier.

N3 (L9) « *...on est vraiment livrées à nous-mêmes. On doit tout préparer seule, c'est tous les soirs...* »

f. Manquer de ressources et d'équipement

Le manque d'équipement est lié à la gestion du matériel et le manque de ressources est couplé à la préparation des cours dans la photographie du métier. Ce manque de ressource est cité notamment par N2 et N6.

N2 (L222) « *j'ai déjà acheté tellement : les bibliothèques, les tapis, les coussins, les meubles.* »

N6 (L112) « *j'ai déjà du mal à préparer du matériel, mais du matériel pour 26 c'est impossible donc généralement c'est par deux [...] J'emprunte du matériel à D.* »

La figure 23 ci-dessous illustre ce facteur de risque :

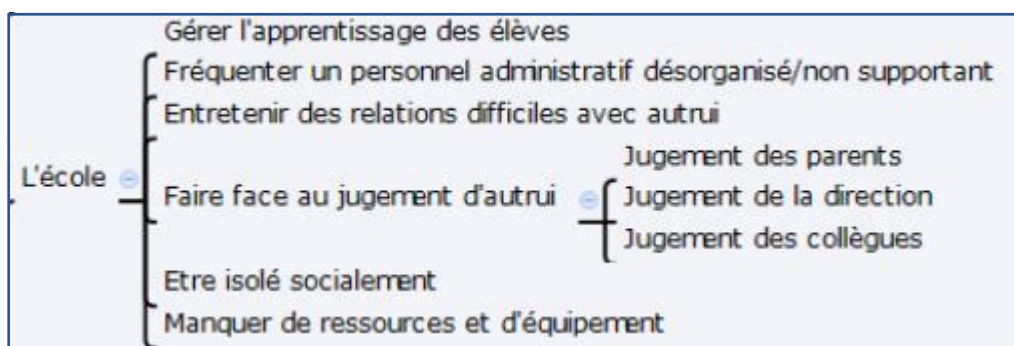


Figure 23 : Influence du facteur de risques « l'école » sur le bien-être des novices

C. Le contexte professionnel au sens large

Dans les facteurs de risques environnementaux liés au contexte professionnel plus large, cinq catégories ont été relevées : travailler dans des conditions peu adéquates, exercer une lourde charge de travail, manquer de temps, manquer de connaissances et souffrir de pratiques d'embauche difficiles/de l'insécurité de l'emploi.

a. Travailler dans des conditions peu adéquates

Une des novices a expliqué qu'elle était confrontée à des conditions de travail peu simples : elle doit préparer des leçons pour 4 classes, réparties sur deux écoles différentes. Ceci est donc lié à la planification des apprentissages dans la photographie du métier.

N4 (L63) « ...4 classes différentes, c'est super compliqué à gérer (...) Essayer de survivre. »

b. Exercer une lourde charge de travail et manquer de temps

Concernant le contexte professionnel au sens large, la lourde charge de travail ou le manque de temps (lié à la branche « faire apprendre » de la photographie du métier) sont mis en avant par la quasi-totalité des participantes. Remarquons que nous avons regroupé la lourde charge de travail et le manque de temps car les novices évoquaient l'un avec l'autre à chaque fois.

N1 (L84) « C'est un peu la course » [...] « il faut tout clôturer » [...] « il faut un peu speeder » N4 (L97) « J'aimerais bien qu'il y ait beaucoup plus d'heures par jour »
--

c. Manquer de connaissances

Une des novices a mentionné que son manque de connaissance du groupe-classe avait un impact sur sa gestion de l'apprentissage et de la discipline. Pour elle, il est nécessaire de bien connaître son groupe-classe pour exercer au mieux son métier. Au niveau de la photographie du métier, ce facteur est en lien avec la gestion des apprentissages socio-affectifs, notamment au niveau de l'axe « connaître les élèves

dans les domaines familial et socio- culturel ».

N5 (L330) « ... quand c'est des nouveaux élèves voilà on apprend chacun à sa sensibilité, euh parfois il m'arrivait de, euh, hausser le ton et d'avoir des pleurs et moi ça m'a choqué parce que je n'ai jamais eu ça en stage. (...) mais là c'était vraiment la grosse difficulté au début de 3^e (rires). »

d. Souffrir de pratiques d'embauche difficiles et de l'insécurité de l'emploi

L'ensemble des novices a identifié au moins une de ces composantes : l'insécurité d'emploi, la précarité du métier et les mauvaises conditions de travail. Ces composantes sont principalement en lien avec le développement personnel et professionnel.

N2 (L402) « je ne sais même pas si je peux me dire : « voilà, j'ai ma place et c'est bon » ou si on peut encore me la prendre. »

N4 (L291) « Je fais d'autres choses à côté pour essayer de gagner des sous en plus. »

N1 (L447) « ... deux jours avant la rentrée on m'a dit : « tu auras ta classe... »

La figure 24 ci-dessous illustre ce facteur de risque :

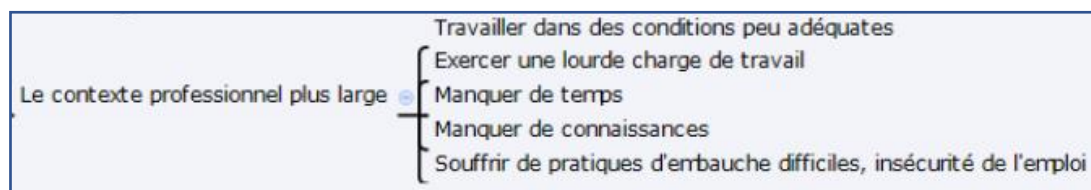


Figure 24 : Influence du facteur de risques « le contexte plus large » sur le bien-être des novices

En conclusion des facteurs de risques environnementaux, nous constatons que les enseignantes débutantes ont mentionné des facteurs de risques issus des trois catégories élaborées par Leroux et Théorêt (2014).

Au niveau familial, certaines novices ressentent des difficultés à équilibrer leur engagement professionnel et familial : leur métier empiète sur leur vie de famille.

Au niveau de l'école, la gestion des apprentissages pose question à quelques-unes, notamment concernant le niveau des élèves en classe. Et c'est notamment concernant les préparations des leçons que les novices se sentent isolées dans l'école, manquant d'aide de la part de leurs collègues. D'ailleurs, certaines collègues ne sont pas tendres avec les novices, ce qui altère les relations novice-collègue au sein de l'équipe. Quelques débutantes se sentent jugées par les parents et parfois même par la direction. Au sujet du personnel de l'école, l'une d'entre elles estime manquer d'informations administratives concernant son métier. Un autre manque, celui de ressources, est massivement ressorti des entretiens avec les novices, notamment en lien avec la préparation de leçon.

Au niveau du contexte plus large dans lequel s'insère l'enseignant, les conditions de travail semblent hasardeuses, surtout quand les novices doivent organiser leur temps entre de multiples écoles. Les novices disent aussi exercer une lourde charge de travail et souffrent d'un manque de temps. Le manque de connaissance de son groupe-classe a également un impact dans la gestion de la discipline et des apprentissages. Enfin, l'insécurité de l'emploi guète également les novices qui ne savent pas toujours si elles auront du travail l'année suivante.

4.3.4. Facteurs de protection personnels

A présent, nous observons ce qui peut faire pencher le bien-être de l'enseignant du côté positif.

Les principaux facteurs de protection du bien-être des enseignants recensés au sein de nos entretiens sont : le développement professionnel et réflexif, le vécu d'émotions positives, l'entretien du sentiment d'auto-efficacité et/ou de compétence, le développement des attributs personnels, la passion du métier, le renforcement positif

par les élèves, la prise de conscience de son bien-être, ainsi que le développement des habiletés d'adaptation et/ou d'enseignement.

La figure 25 ci-dessous nous donne un aperçu de l'ensemble des facteurs de risques environnementaux, repris à l'annexe 9 :

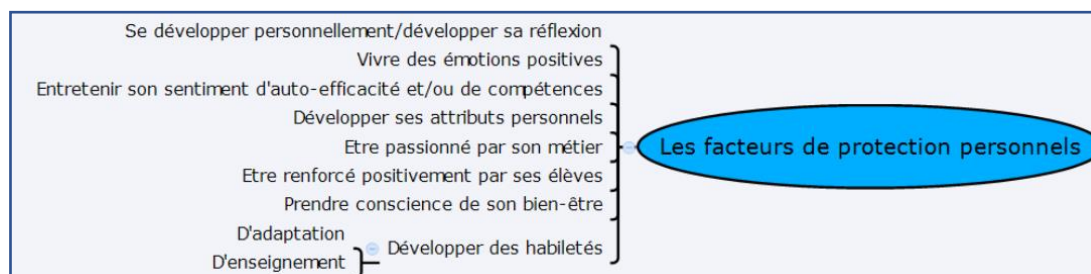


Figure 25 : Facteurs de protection personnels influençant l'équilibre du bien-être des novices

A. Se développer professionnellement/au niveau réflexif

Pour rappel, ce facteur regroupe le fait d'apprendre par les buts que l'enseignant se fixe et de développer des compétences. N8 a le sentiment qu'elle évolue. Elle se fixe pour objectif d'adapter ses préparations au fil du temps et elle se fixe des buts de formations qui vont sans doute développer ses compétences. Ce facteur de renforcement positif « se développer professionnellement/au niveau réflexif » est directement lié à l'axe de développement personnel et professionnel de la photographie du métier d'instituteur primaire.

N4 (L74) : « Sinon je pense que plus tard ça ne changerait pas des masses quoi. Je ferai toujours des préparations, car je pense que ça doit être évolutif, ça ne peut pas rester fixe. Je ne peux pas garder certaines prépas dix ans...enfin j'espère être comme ça (rires). Après, faut voir avec le terrain, mais ça ça serait mon idéal... »

N8 (L12) : « C'est plus que j'ai beaucoup de projets et de formations pour 2017 et donc j'ai un peu envie que l'année avance pour pouvoir y arriver pour pouvoir les appliquer en classe

quoi, mais rien de spécial. »

N8 (L218) : « ... *je sens vraiment que j'évolue [...] ma personnalité enseignante devient de plus en plus précise : je sais ce qui m'intéresse, je sais vers quoi je veux aller. »*

B. Vivre des émotions positives

Peu d'enseignantes ont mentionné spontanément ressentir des émotions positives, même si certaines reconnaissent leur sentiment d'efficacité ou d'autre ressentis. Pourtant, lors du focus groupe, les novices présentes étaient d'accord avec la présence de ce facteur protecteur dans leur quotidien de classe. Nous faisons le pont entre ce vécu d'émotions positives dus à son intégration dans la classe avec le développement personnel et professionnel, puisque dans ces extraits c'est en réfléchissant à sa pratique que la novice a perçu des émotions positives.

N2 (L12, en évoquant la gestion de classe, le fait qu'elle évolue dans ce domaine) : « *Ben je me sens bien ...»*

C. Entretenir son sentiment d'auto-efficacité et/ou de compétences

Concernant les sentiments d'auto-efficacité et de compétences, nous avons relevé des verbatims les évoquant. N2 se sent plus efficace dans sa gestion de classe. Ces facteurs sont associés à la branche « se développer personnellement et professionnellement » de la photographie du métier.

N2 (L12) : « *je commençais à me sentir vraiment à l'aise dans ma classe, à gérer un petit peu la classe correctement. »*

D. Développer ses attributs personnels

Nous relevons, pour la grande majorité des novices, la présence d'attributs personnels, comme la motivation, la persévérance et l'optimisme. Ce facteur de protection est associé à la branche du développement personnel et professionnel de la photographie du métier.

N2 (L356) « Voilà, je suis très contente, très motivée. Je vis peut-être que pour ça entre guillemets pendant ces mois-ci, mais voilà ça ne me dérange pas parce que j'aime bien. »

N3 (L163) « ...je suis nouvelle j'ai encore toute mon énergie. Donc du coup [...] j'ai l'impression que moi je mets peut-être plus d'énergie dans mon travail que je motive peut-être plus les élèves. »

E. Être passionné par son métier

N9 souligne sa persévérance à vouloir exercer son métier, sans doute par passion. Cette passion du métier peut s'englober dans l'axe du développement personnel et professionnel de la photographie de l'enseignant.

N9 (L7) : « ...concernant mon métier, si ça continuait, je continuerais encore. »

F. Être renforcé positivement par ses élèves

Ce facteur a émergé lors du focus groupe et est vérifiable auprès du novice 2 dans l'extrait ci-dessous. Nous pouvons le rapprocher du facteur de protection environnemental « avoir un quotidien satisfaisant avec les élèves » détaillé au point « Facteurs de protection environnementaux », page 50. Ce facteur protecteur se lie à l'axe « gérer les apprentissages socio-affectifs » de la photographie du métier.

N2 (lors du focus groupe : L870) : « Moi, je pense qu'on peut retrouver "le travail quotidien satisfaisant avec les élèves" du côté des protections personnelles aussi. Le fait qu'ils soient contents de nous voir, qu'ils nous disent qu'on leur a manqué, qu'ils aiment bien venir en

classe, qu'ils espèrent nous avoir l'année prochaine. Des choses comme ça, ça...voilà ça fait du bien aussi à notre personne, plutôt que ...'fin, non je suis d'accord aussi qu'il soit là, mais... »

G. Prendre conscience de son bien-être

Enfin, peu de novices ont l'air de prendre conscience de leur bien-être (gérer leur stress, établir une distance entre la vie professionnelle et privée, prendre soin de soi en pratiquant des activités sociales et physiques). Cette prise de conscience est plutôt observée auprès des novices qui ont déjà une année d'expérience et qui parviennent à équilibrer leurs vies professionnelle et privée (N8). Certaines (N1, par exemple) s'organisent davantage de manière à effectuer les corrections à l'école ou pour diminuer l'ampleur de leurs tâches à domicile. D'autres (N3, N9) s'accordent davantage de moments de pause en pratiquant une activité sportive. Ce facteur est en lien avec le développement personnel et professionnel de la photographie du métier.

N8 (L 238) : *«...l'année passée, tous les weekends je travaillais, et je découpais, etc. » C'était horrible, et au niveau privé aussi cela se ressentait parce que mon copain parfois il me disait : « bon, t'as pas envie d'aller courir ? » et alors, c'était vraiment m'arracher à mon ordinateur (rires). Alors que maintenant, de moi-même c'est « bon, j'ai pas du tout envie de bosser, c'est bon », je mets mon sac sur le côté et je verrai bien... »*

N1 (L317) : *« ...j'essaie de faire un maximum à l'école, sur le temps de midi on a 1h30 et on a largement le temps et comme ça quand je rentre chez moi, je peux aussi souffler et avoir ma vie privée aussi de mon côté et que ça ne soit pas tout le temps boulot, boulot. Au début c'était un peu ça, je reprenais tout chez moi et je me suis dit « ah non ça ne va pas le faire comme ça », mais maintenant, ça va je suis rentrée dans un rythme et je gère et voilà. ».*

N3 (Lors du focus groupe, L1002) : *«...ça m'arrivait de passer une nuit blanche pour préparer pendant 6 heures d'affilées. J'essaie de ne pas arrêter mon sport aussi. C'est le seul moment que j'ai pour moi, donc je le continue... ».*

N9 (L17) : *« Moi je me garde d'office presque une heure par jour pour moi, mes chevaux, etc. pour faire autre chose. Je ne faisais pas cela l'année passée, mais cette année j'ai décidé cela. »*

H. Développer des habiletés d'adaptation/ d'enseignement

Nous avons relevé quelques habiletés d'adaptation, notamment au niveau de la planification des contenus pour la classe et du lâcher-prise. Au niveau de la photographie du métier, l'axe associé est celui du développement personnel et professionnel.

N8 (L52) : « ...en général, maintenant j'arrive à mieux m'organiser, alors du coup, j'arrête ou je sais remettre à plus tard ou je sais être moins perfectionniste qu'avant, quoi. »

N1 (L147) : « Oui, je suis un peu plus organisée. Oui parce qu'au début ben on commence, mais on se dit : « je ne sais pas par quoi commencer, je vais faire ça, mais je dois aussi faire ça, ça et ça ». »

Il en va de même pour les habiletés d'enseignement décrites par les novices, comme le fait d'être organisé ou d'avoir un recul sur leurs leçons.

N1 (L312) : « [...] et il faut toujours penser à ne rien oublier « ah demain je dois faire ça, je ne dois pas oublier ça » [...] J'ai l'impression que c'est tout le temps « je ne dois pas oublier, je ne dois pas oublier. »

N8 (L219, en évoquant ses préparations de leçon) « je trouve mon organisation. »

En résumé, les facteurs de protection personnels identifiés ici regroupent les attributs personnels (motivation, persévérance), l'auto-efficacité et le sentiment de compétence, les habiletés d'adaptation et d'enseignement, le vécu d'émotions positives et la prise de conscience de son bien-être. Le développement professionnel et réflexif est également ressenti par une novice qui perçoit une évolution dans son identité d'enseignante. Le renforcement positif par ses élèves et la passion pour son métier sont deux facteurs émergents de l'analyse à prendre en compte dans la compréhension des facteurs de protections personnels.

4.3.5. Facteurs de protection environnementaux

Ces facteurs protecteurs comprennent le fait d’être soutenu du point de vue administratif, de bénéficier de ressources/d’acquis (formation initiale), d’être soutenu (collègue, famille, mentor, personne ressource), d’avoir un quotidien satisfaisant avec ses élèves et de connaître une personne dans son environnement de travail.

La figure 26 ci-dessous nous donne un aperçu de l’ensemble des facteurs de risques environnementaux, repris à l’annexe 9 :

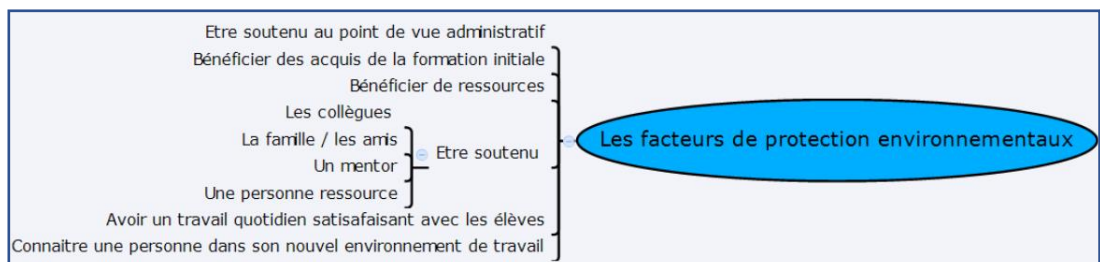


Figure 26 : Facteurs de protection environnementaux influençant l’équilibre du bien-être des novices

A. Être soutenu au point de vue administratif

Les novices ne mentionnent pas vraiment ce facteur de bien-être. N2 souligne toutefois que l’administratif géré par sa direction est structuré, ce que nous interprétons comme un apport soutenant pour la novice qui débute dans l’école. Ce facteur de bien-être environnemental est lié à la tâche « gérer l’administratif » de la photographie du métier d’enseignant.

N2 (L246) : « Mais sinon, la communication ça va. Avec la directrice ça va aussi. On a, on communique beaucoup par mail. Tous les dimanches soir, on reçoit une note de service pour la semaine : pour tel jour il y a un rendez-vous, réunion, pour tel jour il faut donner le registre... »

B. Bénéficiaire de ressources et/ou des acquis de la formation initiale

Les novices évoquent à de multiples reprises l'utilisation ou le partage de ressources, dans l'axe de la collaboration avec les collègues, ainsi que le soutien de la part de collègues, de la famille, ou encore de formateurs de la Haute École. La formation initiale en elle-même n'est pas évoquée comme une ressource, mais a été évaluée comme insuffisante pour faire face à la réalité du terrain (voir le facteur « manquer de ressources », dans les risques environnementaux p.102). Notons que nous avons mis ensemble les facteurs « bénéficiaire de ressources » et « bénéficiaire des acquis de la formation initiale » car les ressources des novices sont souvent liées à la formation initiale, vu leur peu d'ancienneté. Ce facteur est lié à l'axe du développement personnel et professionnel de la photographie du métier.

N5 (L266) (Concernant les livres) « *Non c'est l'école qui me les a prêtés [...] Cela m'a beaucoup aidé.* »

N3 (L81) « *[...] comme je connais mes collègues de 4e, je pense que cela sera un peu moins lourd, car on va se passer. (les préparations)*»

N2 (L60) (parlant de la Haute École) « *...on a créé une banque de préparations où on s'est tout envoyé...* »

C. Être soutenu (collègues, famille, mentor, personne ressource)

Les enseignantes disent être soutenues par leurs collègues, mentor (ici « coach ») ou une autre personne ressource. N2 se fait aider à la maison, notamment pour les tâches préparatoires de leçon. N4 baigne dans un milieu enseignant qui la soutient et bénéficie de collègues très soutenant. N8 dit avoir participé à un groupe de discussion et est actuellement soutenue par un coach.

Ce facteur de protection « être soutenu » se rapproche de l'axe qui prend en compte la collaboration et se prolonge même au-delà de la photographie du métier.

N2 (L281) « ... puis on m'aide beaucoup à la maison. Quand j'ai plein de choses à découper, du matériel. Toute ma famille s'y met. »

N4 (L257) « ma maman est enseignante, ma sœur est enseignante, ma marraine aussi, mon tonton est directeur, je crois que ça fait quand même beaucoup [...] on s'entraide aussi, si on n'a pas d'idée on s'en donne, on demande aussi si l'idée qu'on a écrite est sympa ou si cela ne va pas du tout le faire, à quoi est-ce qu'on pourrait penser, etc. »

N4 (lors du focus, L882) « [...] Je pense que si on n'avait pas quelqu'un pour nous soutenir, ben ce serait beaucoup plus difficile à gérer. 'fin moi j'ai une collègue, c'est un peu ma maman, ma deuxième maman, parce que depuis que je suis arrivée, elle m'a vraiment prise sous son aile. »

N8 (L114) « ... il y a Monsieur L. qui avait mis en place un système. Moi je l'ai suivi la première année et c'est vrai que c'est un chouette moment de parole et je trouve qu'en tant que débutante c'est important de pouvoir avoir un espace d'échange où on peut décharger ce qu'on vit, et poser ses questions. »

N8 (L249) « J'ai des coachs particuliers qui m'aident dans le meilleur comme dans le pire. »

D. Avoir un quotidien satisfaisant avec ses élèves

Ce facteur est le pendant environnemental du facteur de protection personnel « être renforcé positivement par ses élèves » évoqué dans les facteurs de protection personnel. Dans cet extrait, N3 décrit en quoi son quotidien la satisfait. Ce facteur de renforcement positif se rapproche de l'axe des apprentissages socio-affectifs de la photographie du métier.

N3 (L163) : « ...les élèves étaient motivés de voir une nouvelle madame donc ça déjà ça aidait [...] je découvre la matière [...] même à moi ça m'amuse et le fait que cela m'amuse les enfants sont motivés... »

E. Connaître une personne dans son environnement de travail

N3 semble rassurée par le fait de connaître une des personnes avec laquelle elle va travailler, alors que tout le reste est nouveau (collègues, établissement, direction). Ce facteur est en lien avec « avoir des contacts » de la photographie du métier.

N3 (lors du focus, L896) : « *Et ce qui est aussi plus facile pour nous deux...Donc, on était toutes nouvelles, on n'avait personne, mais comme on se connaissait aussi déjà et comme on avait déjà travaillé ici ensemble pendant 3 ans, et qu'on se connaît très bien, ça nous a aussi permis de, allez, oui, on stressait beaucoup, mais d'avoir un peu moins de stress et de gérer notre travail ensemble* ».

En résumé, les facteurs de protection environnementaux évoqués ici sont le soutien administratif, le bénéfice de ressources ou d'acquis antérieurs, le soutien (collègues, famille, mentor, personne ressource), et le travail quotidien satisfaisant avec les élèves. Le fait de connaître une personne sur son lieu de travail est apparu comme un facteur positif pour le bien-être au cours de l'analyse. Une autre observation que nous avons pu faire est que nous identifions davantage ce qui est relatif au développement personnel et professionnel de l'enseignant novice dans la photographie qui associe les tâches enseignantes aux facteurs de risques/protection (annexe 11). Pourtant, en réalisant la photographie du métier d'instituteur primaire débutant, nous avons l'impression que cet axe était peu développé chez le novice, puisque certaines branches (« former » et « échanger sur ses pratiques ») étaient peu fournies.

Après avoir analysé l'ensemble de nos données, nous allons à présent les confronter aux cadres théoriques du chapitre 2.

Chapitre 5 : Discussion des résultats

Dans cette partie, nous répondons à nos hypothèses, issues de nos recherches théoriques. Pour ce faire, nous repartons des résultats présentés au chapitre précédent, mis à la lumière des apports théoriques développés au chapitre 2 de ce mémoire.

Lors de notre recherche, nous avons pu confronter la définition de l'insertion professionnelle donnée par les auteurs à ce que nos enseignantes débutantes vivaient. Nous avons constaté que cette période n'est pas linéaire et que chacune la vit de manière différente (Martineau et Mukamurera, 2012 ; Devos, 2016). En effet, nous relevons une différence entre les novices dans leur première année d'enseignement qui sont dans l'euphorie (Nault, 1999) d'avoir pour la première fois leur classe et celles qui sont dans leur deuxième année qui réalisent qu'elles ont parfois des « idées folles » (le choc de la réalité, Nault, 1999) et elles prennent un peu de distance face à leur métier, par exemple en préservant leur bien-être. Elles entreraient dans une phase de stabilisation (Huberman, 1989).

Les institutrices primaires débutantes vivent leur insertion professionnelle dans différentes dimensions (Martineau et Mukamurera, 2012). Elles doivent s'intégrer sur le marché du travail : une fois un contrat terminé il faut trouver un autre emploi. Elles doivent aussi s'intégrer à chaque nouveau contrat dans un nouvel environnement : faire connaissance avec une nouvelle équipe éducative, avec les enfants, etc. (socialisation professionnelle). Leurs premiers contrats les amènent à découvrir leur métier et par là apprendre de nouvelles compétences : elles enseignent dans une classe de niveau encore jamais eu, elles rencontrent des enfants avec des difficultés qu'elles n'ont jamais rencontrées, etc.

Ces nombreuses difficultés sont en lien avec l'ensemble des tâches réalisées par l'enseignant novice (Beckers, 2010 ; Bédard, 2000 ; Perrenoud, 1996), tâches que nous avons identifiées en réalisant une photographie du métier d'instituteur primaire

débutant (annexe 10). Cet arrêt sur image résume l'ensemble des tâches qu'il effectue. Nous nous demandions si celles-ci étaient plus nombreuses que celles réalisées par l'ensemble des instituteurs primaires interrogés lors de l'élaboration de la photographie du métier par un groupe de formateurs des Hautes Écoles (Le GREFFE). De ce questionnement découle notre première hypothèse : *la photographie des enseignants primaire débutants serait plus fournie que la photographie du métier des instituteurs primaires.*

Afin de répondre à cette hypothèse, nous allons repartir des analyses développées au point précédent.

Si nous comparons les deux photographies, c'est-à-dire la photographie sur laquelle nous nous sommes basées pour réaliser nos entretiens (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) et celle que nous avons élaborée (voir annexe 10 : La photographie du métier d'instituteur primaire), nous pouvons remarquer que les trois axes principaux sont représentés. Ce qui est un premier aperçu de la diversité du métier d'enseignant comme l'évoque Tardif et Lessard (1999). Ces auteurs parlent des composantes de la tâche : le métier d'enseignant ne se limite pas à enseigner.

Dans l'axe de la gestion des apprentissages, nous n'observons pas de grandes différences entre les deux photographies. Les novices planifient les apprentissages en suivant une planification à moyen terme pour la classe (Tardif et Lessard, 1999). Elles prennent le temps de planifier leurs semaines, ce qu'elles vont faire tel jour à telle heure. Elles n'abordent pas l'organisation des contenus dans la scolarité contrairement aux instituteurs primaires. En planifiant semaine par semaine, les novices rejoignent ce que Wanlin (2009) identifie comme la planification hebdomadaire. La planification à long terme est également abordée par trois enseignantes débutantes : une d'entre elles suit une planification de ses collègues qui s'étale sur toute l'année.

Lors de la préparation, nous observons que nos enseignantes débutantes sont centrées sur leurs apprentissages et principalement sur leurs recherches (de la bonne activité, d'une situation mobilisatrice motivante, d'outil de gestion qui les aidera, etc.). Elles ont une réflexion sur leur pratique mais elle est assez sommaire : elles prennent parfois des notes sur les éventuelles modifications à faire, elles repensent à une activité qui

n'a pas fonctionné. Maroy (2004) parle du métier qui tend à faire évoluer l'enseignant vers un modèle de praticien réflexif. L'enseignant doit pouvoir analyser sa pratique, savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait et réguler au besoin. Pour l'auteur, l'enseignant doit pouvoir faire un aller et retour entre la théorie et la pratique. Ce terme de praticien réflexif est repris dans le référentiel de compétences et c'est également ce que les formateurs vont tenter de développer chez les futurs enseignants. Pourtant les novices sont centrées sur elles. Les enseignantes débutantes vivent la phase du choc de la réalité (Nault, 1999) : après l'euphorie de leur premier contrat, elles sont confrontées à leurs illusions.

Les novices ajoutent des précisions dans la branche « préparer » : elles s'occupent de leurs photocopies (temps de préparation, réalisation et organisation). Ce temps est mis en évidence par Tardif et Lessard (1999) qui expliquent que les enseignants ont différentes phases de préparation : un temps pour préparer son matériel nécessaire (les photocopies) et un temps pour le pédagogique (la préparation).

Les novices accordent également de l'importance à la différenciation que cela soit au niveau des apprentissages mais aussi au niveau de l'évaluation. Maroy (2004) évoque la différenciation. Pour lui, c'est essentiel : l'enseignant doit faire de la différenciation sans pour autant changer les objectifs de départ.

Dans l'apprentissage, la branche « faire apprendre », qui correspond à la dispensation des leçons de Tardif et Lessard (1999), représente l'activité centrale pour les enseignants. Et nous constatons qu'elle est bien développée chez les novices même si elles sont moins dans le fait de faire réfléchir l'élève, mais plus dans l'aide qu'elles pourraient apporter à ce dernier. Nous remarquons que la gestion du temps semble les préoccuper, surtout en ce qui concerne la clôture de la matière dans les temps.

Dans le volet socio-affectif, les novices relèvent peu d'éléments dans la branche « éduquer les élèves » contrairement aux instituteurs primaires interrogés pour réaliser la photographie prise comme base de ce mémoire. A l'inverse, elles semblent préoccupées par la gestion de la discipline et elles n'hésitent pas à faire appel à une aide extérieure si elles en ressentent le besoin. Si nous repartons de la définition de Nault et Fijalkow (1999, p2) où la discipline est : “ l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon

climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage", nous pouvons effectuer le parallèle avec les propos des novices. Elles cherchent l'outil, la méthode de gestion adéquate qui les aidera dans leur gestion de classe. Nous comprenons pourquoi l'ensemble de nos novices a abordé ce point : c'est une compétence omniprésente dans le métier d'enseignant (Nault & Fijalkow, 1999). Notons que les novices accordent aussi de l'importance aux échanges qu'elles peuvent avoir avec les élèves.

L'axe agir dans la communauté éducative est également fort similaire entre les deux photographies : celle des enseignantes débutantes et celle des instituteurs primaires. Au quotidien, l'enseignant débutant est en relation avec d'autres personnes que les élèves. Ces relations diverses vont lui permettre de travailler collectivement et de développer de nouvelles compétences (Maroy, 2004).

Les novices relèvent l'entraide qu'il peut y avoir entre elles et d'autres novices. Elles échangent leurs idées, leurs préparations, leurs outils de gestion. Elles relèvent aussi la collaboration entre collègues qui leur permet de prendre des repères et de mettre leur classe à niveau avec celles des collègues. Concernant les contacts que les enseignantes débutantes peuvent avoir, elles n'entrent pas en collaboration avec les Hautes Écoles et le fait d'avoir des contacts de partenariat avec les familles dans l'action n'est relevé par les novices.

Concernant le dernier axe, se développer personnellement et professionnellement, nous constatons que c'est l'axe qui présente le plus de différences entre les deux photographies. Les enseignantes débutantes se forment par leur propre moyen car les formations proposées sont parfois trop onéreuses ou encore le manque de perspective d'avenir ne les pousse pas à se former. Elles se mettent également en projet de formation et ce principalement à partir de leur deuxième année d'expérience. Nous pouvons peut-être en déduire que nos enseignantes débutantes dans leur deuxième année d'enseignement ont vécu l'euphorie du début, elles ont, pour certaines, vécu le choc de la réalité et passe dans la troisième phase : la consolidation des acquis (Nault, 1999). Elles prennent confiance en elles, elles ont plus de recul et ont des envies de développer leurs compétences. Pourtant, la branche « former » est absente chez les novices. Nous pouvons faire un parallèle entre ce constat et le tableau

des activités de Tardif et Lessard (1999, tableau 3, p.31). Cette branche est en lien avec ce que les auteurs nomment « la supervision des stagiaires en enseignement, la supervision de collègues en probation et le soutien à d'autres enseignants ». Ces activités sont dans le bloc 3 : des activités qui sont moins importantes et non obligatoires. Nous pouvons donc comprendre que nos novices ne réalisent pas ces tâches. La dernière branche de cet axe concernant l'échange de pratique est moins fournie chez les novices car elles semblent vivre davantage dans le présent. Elles ne préparent pas ce moment et ne parlent pas d'innovation après ces échanges contrairement aux instituteurs primaires. Cette observation peut être nuancée par les propos de Donnay et Charlier (2006) qui considèrent que le développement professionnel est véritablement le cœur du métier : les novices ne sont qu'au début de leur carrière et cet axe grandira parallèlement à l'évolution de leur carrière.

Si nous repartons du tableau 3 (p. 31) présentant les cinq blocs d'activités selon Tardif et Lessard (1999), nous constatons que les différences avec nos enseignantes débutantes sont les plus marquantes au bloc 3 : les activités avec ou pour les collègues. Elles se concentrent plus sur les activités avec les élèves (le bloc 1) et pour les élèves (le bloc 2). Ce constat corrobore les propos des auteurs qui mettent en évidence que les enseignants réalisent les activités en fonction du moment de leur carrière.

À la lumière de cette photographie de l'enseignant primaire débutant, nous constatons que cela confirme ce que Tardif et Lessard (1999) affirment : les enseignants exercent un métier diversifié. En effet, celui-ci ne se limite pas à l'apprentissage en classe, qui reste l'activité centrale du métier d'enseignant. Il y a un ensemble de tâches annexes : avant, pendant et après l'apprentissage, mais aussi en dehors de la classe. Ces deux auteurs soulèvent la complexité de relever l'ensemble des composantes du métier, avis que nous partageons.

En conclusion, puisque nous constatons que les deux photographies sont relativement similaires que les enseignants soient débutants ou non, nous ne pouvons confirmer notre première hypothèse qui était de savoir si les novices effectuaient plus de tâches que l'instituteur primaire. Nous parlerons donc d'une photographie nuancée pour les enseignants débutants qui sont dans le début de leur carrière. C'est l'euphorie

du premier contrat pour certaines, le choc de la réalité pour d'autres qui se retrouvent face à certaines difficultés et qui confrontent leurs croyances avec ce qu'elles vivent au quotidien (Nault, 1999).

Parce que ce n'est pas tellement la quantité de tâches qui distingue l'enseignant primaire débutant de l'ensemble des enseignants, nous recherchons encore ce qui rend spécifique l'état de novice. Pour cela, nous émettons une deuxième hypothèse, qui touche cette fois la sphère affective de l'enseignant.

En effet, l'insertion professionnelle est une période délicate et complexe (Leroux & Théorêt, 2014). C'est pourquoi nous investiguons le domaine affectif, via les facteurs de risques et de protection du bien-être, à partir de l'hypothèse suivante : *La réalisation des tâches enseignantes par l'instituteur primaire novice engendrerait des facteurs de risques pour le bien-être.*

Pour Martineau *et al.* (2005), l'insertion professionnelle est une phase critique du métier d'enseignant, qui a un impact sur le bien-être. Les différents facteurs, de risques ou de protection, qui agissent sur ce bien-être ont été synthétisés par Leroux et Théorêt (2014).

Pour identifier ces facteurs de bien-être auprès de notre échantillon, nous les avons raccrochés aux tâches enseignantes réalisées par nos novices, en élaborant une photographie du bien-être lié aux tâches de l'instituteur primaire débutant (annexe 11). Dans celle-ci, nous observons que les 3 axes principaux sont liés à des facteurs principalement négatifs pour la gestion des apprentissages, en équilibre dans l'agir dans la communauté éducative et majoritairement positifs pour l'axe du développement personnel et professionnel. Peu de sous-axes restent nus, sans lien avec le bien-être. Donc nous pouvons confirmer notre hypothèse selon laquelle la réalisation des tâches enseignantes par l'instituteur primaire novice engendre des facteurs de risques et/ou de protection pour le bien-être.

La présence de facteurs de bien-être est confirmée et en lien avec les tâches enseignantes, mais qu'en est-il de leurs proportions au sein des novices ? Selon Perrenoud (1996), Bédard (2000) et Beckers *et al.* (2010), l'insertion professionnelle est source de difficultés pour les enseignants débutants. En effet, ce lien est repris par les 3 tableaux (tableaux 4, 5 et 6) de la synthèse globale, pages 55-59 qui illustrent les liens existants entre les difficultés de l'enseignant et les facteurs de risques pour son bien-être. Ces tableaux illustrent le lien que nous faisons entre les difficultés (Bédard, 2000 ; Beckers *et al.*, 2010 ; Perrenoud, 1996) et les facteurs de risques pour le bien-être de l'enseignant (Leroux & Théorêt, 2014).

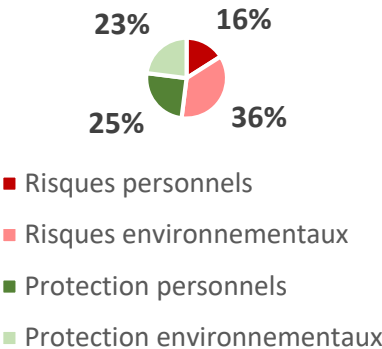
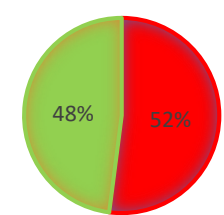
Grâce à ces tableaux, nous pouvons montrer que nos novices sont sans doute confrontées à l'ensemble des difficultés qui génèrent des risques pour leur bien-être. Ceci illustre la position de Beckers *et al.* (2010), Bédard (2000) et Perrenoud (1996) quand ils disent que l'insertion professionnelle est source de difficultés.

Les enseignants débutants sont confrontés à des facteurs de risques, mais ils rencontrent également des facteurs de protection pour leur bien-être, ce qui leur permet de s'accrocher au métier, de construire et d'entretenir leur résilience. Nous nous demandons à présent en quelles proportions ces risques existent auprès des novices, confrontés aux difficultés variées. Dès lors, nous émettons une sous-hypothèse : *la réalisation des tâches par un enseignant primaire débutant génèrerait davantage de facteurs de risques⁷ (personnels et environnementaux) que de protection⁸.*

Pour y répondre, voyons quelles sont les tendances des facteurs de risques et de protection du bien-être relevés auprès des institutrices primaires débutantes. Ces répartitions de facteurs peuvent se résumer dans les graphiques 1 et 2 à la page suivante :

⁷ Leroux et Théorêt (2014)

⁸ Leroux et Théorêt (2014)

Tendance des facteurs de risques et de protection du bien-être  ■ Risques personnels ■ Risques environnementaux ■ Protection personnels ■ Protection environnementaux	Facteurs de risques/protection du bien-être  ■ Facteurs de risques ■ Facteurs de protection
Graphique 1. Répartition des différents facteurs auprès de l'ensemble des novices	Graphique 2. Répartition des facteurs de risques et de protection auprès de l'ensemble des novices

Le graphique 1 est obtenu quand nous effectuons la moyenne des occurrences de chaque facteur influençant le bien-être. Grâce à cela, nous pouvons constater que parmi l'échantillon, ce sont les facteurs de risques environnementaux qui sont les plus mentionnés par les novices (36%), puis viennent les facteurs de protection personnels (25%), de protection environnementaux (23%), suivis par les facteurs de risques personnels (16%). Le graphique 2, quant à lui, illustre la moyenne des facteurs de risques et celle des facteurs de protection.

Par ces graphiques, nous constatons la répartition des différents facteurs de risques et de protection qui indique un équilibre entre ces derniers, puisque la différence est très peu marquée (4%). Nous ne pouvons donc pas confirmer l'hypothèse selon laquelle les novices seraient davantage confrontés aux facteurs de risques que de protection pour leur bien-être.

Une autre représentation qui nous semble pertinente pour répondre à cette sous-hypothèse est celle d'une balance, comme celle proposée à la page 54 de ce mémoire.

Pour Leroux et Théorêt (2014), le bien-être est en équilibre entre les facteurs de risques et de protection.

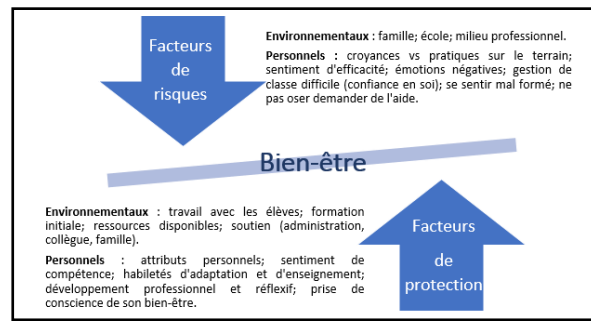


Figure 3 : Facteurs influençant l'équilibre du bien-être

Dans nos résultats, nous pouvons conclure que le bien-être des novices semble en équilibre, influencé par un nombre égal de facteurs négatifs ou positifs, comme illustré par la figure 27 ci-après :

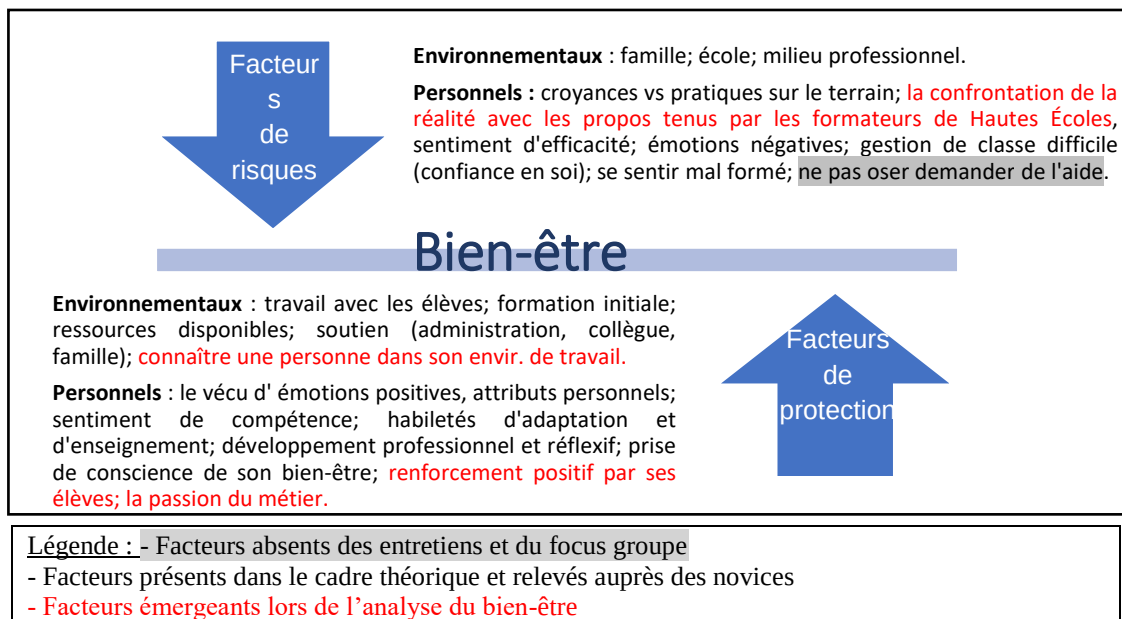


Figure 27 : Facteurs influençant l'équilibre du bien-être au sein de l'échantillon

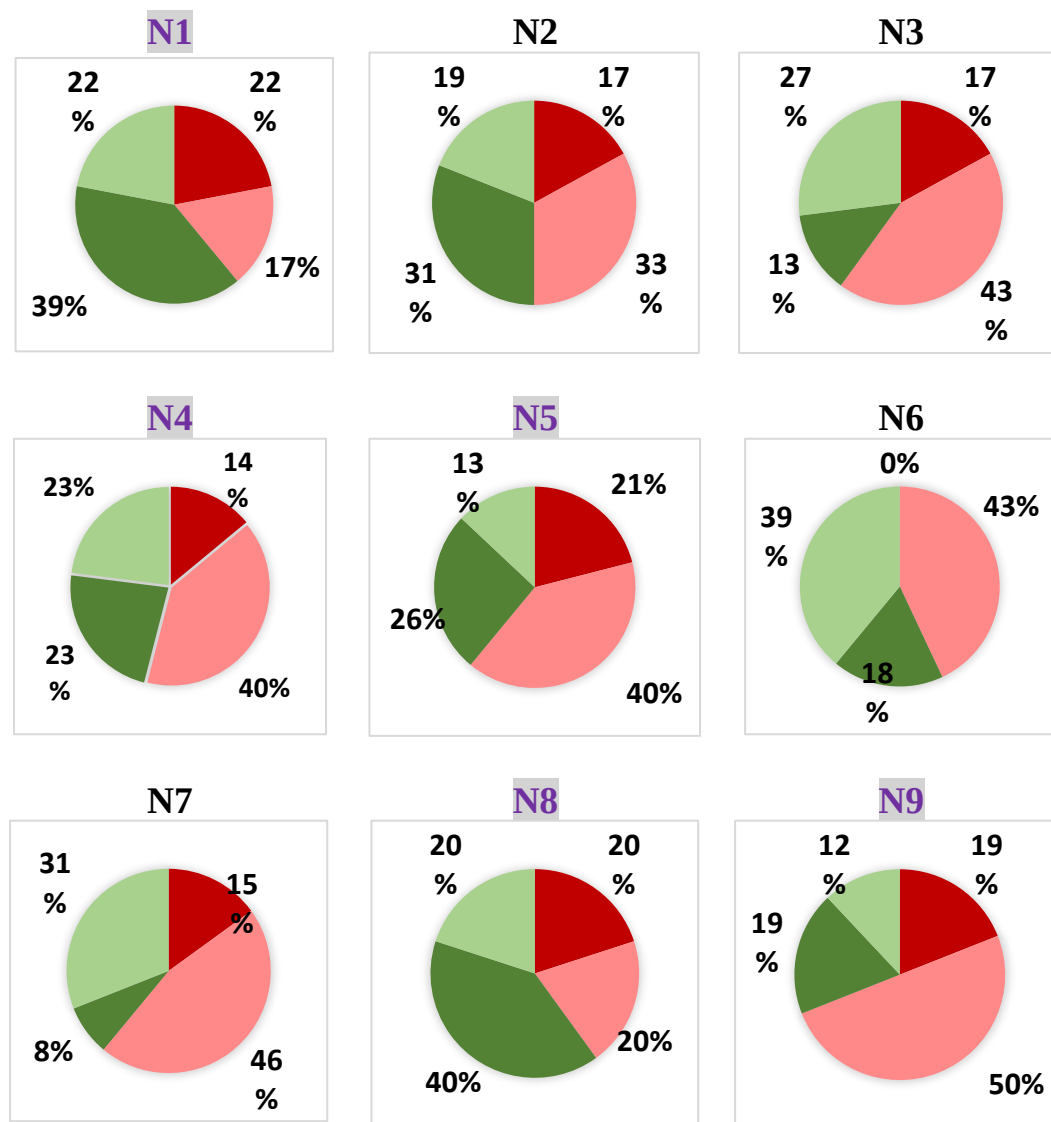
Cette figure 27 appuie donc le fait que les instituteurs primaires débutants ne sont pas davantage confrontés à des facteurs de risques pour leur bien-être. Les novices ont sans doute mobilisé des facteurs de protection pour contrebalancer les multiples facteurs de risques présents dans leur quotidien. L'enseignant qui surpasse les obstacles ou qui les a surpassés est qualifié de « résilient » aura davantage tendance à

poursuivre sa carrière enseignante (Leroux & Théorêt, 2014). En ce sens, nous percevons peut-être ici quelques signes de résilience.

En cours d'analyse, nous avons remarqué que les novices s'exprimaient différemment par rapport à leur métier en fonction de leur ancienneté professionnelle. Dicke *et al.* (2014) affirme que l'expérience professionnelle permet de nourrir le sentiment d'efficacité qui va contrecarrer les émotions négatives et le stress. Ces deux facteurs-là sont identifiés comme menaçants pour le bien-être enseignant et le fait de les gérer avec succès, comme un signe de résilience (Leroux & Théorêt, 2014). Dès lors, il nous semble judicieux d'établir un lien entre les années d'expérience et la présence de plus au moins de facteurs de risques/protection. Cette mise en parallèle fait l'objet d'une deuxième sous-hypothèse : « *L'ancienneté professionnelle joue sur la présence et/ou la gestion des facteurs de risques/protections du bien-être du novice* ».

Pour répondre à cette sous-hypothèse, le tableau 8 à la page suivante montre la répartition des facteurs protecteurs/risques relevés parmi chacune des novices.

TABLEAU 8.- Répartition des différents facteurs auprès de chaque novice



Légende : **Nn** : novice dans sa deuxième année d'expérience
Facteurs de risques personnels (rouge)
Facteurs de risques environnementaux (rose)
Facteurs de protection personnels (vert foncé)
Facteurs de protection environnementaux (vert clair)

Cette analyse inter-novices via le tableau 8 nous permet de rapidement comparer la proportion des facteurs de risques/protection, qu'ils soient personnels ou environnementaux. Les novices qui ont le plus d'expérience (**N1, N4, N5, N8** et **N9**) ne sont que 2/5 à avoir développé plus de facteurs de protection, compensant les facteurs de risques. Du côté des novices qui ont une seule année d'expérience (N2, N3, N6 et N7), la moitié (2/4) a mentionné plus de facteurs de risques que de protection.

En conclusion, il nous est impossible, ou en tout cas prématuré, de déterminer avec certitude si l'ancienneté professionnelle a un impact sur la résilience. La deuxième sous-hypothèse ne peut donc pas être confirmée parmi notre échantillon.

Conclusion, limites et perspectives

A l'heure actuelle, le nombre de départ précoce des enseignants est préoccupant et fait l'objet de plusieurs recherches (Leroux & Théorêt, 2014 ; Vandenberghe, 2000 cité par Delvaux *et al.*, 2013). Nous nous intéressons à l'une des causes de ces abandons prématurés de la carrière : la complexité de la tâche enseignante.

Notre objectif était d'appréhender cette complexité en étudiant la diversification des tâches, que nous avons représentée via un arrêt sur image. Cette photographie des tâches des instituteurs primaires débutants synthétise en effet l'ensemble des tâches qu'ils réalisent. Pour élaborer cette photographie des tâches, nous sommes reparties des concepts de l'insertion professionnelle et de la photographie de l'instituteur primaire. Ceux-ci ont généré un questionnaire - **“En quoi la photographie du métier d'instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier de l'instituteur primaire ?”** – qui a guidé la méthodologie à suivre pour réaliser cette photographie. En cours de recherche, nous avons également investigué le concept du bien-être, car nous nous sommes rapidement aperçues de l'importance de ce dernier chez nos novices.

Au cours de notre analyse, notre recherche a montré que les tâches réalisées pour exercer le métier d'instituteur primaire sont relativement semblables auprès des novices et des instituteurs primaires (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). L'ampleur des tâches comme origine des difficultés propres à l'insertion professionnelle n'est pas un fait validé par notre recherche. D'autres facteurs entraînent donc en ligne de compte, comme l'aspect du bien-être des enseignants. En effet, les difficultés auxquelles les enseignants novices font face altèrent leur bien-être ou le renforcent si elles sont surpassées. Nous nous demandions alors quels étaient ces facteurs qui menacent ou protègent le bien-être et dans quelles proportions ils étaient présents chez nos novices. Les résultats ont attesté que la réalisation de ces tâches générerait de manière équilibrée des facteurs de risques et de protection du bien-être. Donc, nous ne pouvons affirmer

que les tâches exercées par les novices génèrent essentiellement des facteurs négatifs pour leur bien-être. Il en va de même pour l'expérience professionnelle : selon Perrenoud (1996), les enseignants qui ont le moins de pratique sur le terrain sont davantage confrontés à des facteurs négatifs pour leur bien-être. D'après nos résultats, nous ne sommes pas en mesure de confirmer ce fait, puisque nous n'avons pas relevé davantage de facteurs négatifs auprès de novices moins expérimentées.

En conclusion, pour répondre à notre question de départ **“En quoi la photographie du métier d’instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier de l’instituteur primaire ?”**, nous pouvons répondre qu’il y a davantage de similitudes entre les enseignants novices et l’ensemble des enseignants que de différences.

Lors de notre recherche, nous avons été confrontées à certaines limites, notamment au niveau de notre échantillon, fort restreint pour répondre à certaines de nos hypothèses. De plus, nous sommes conscientes de la désirabilité sociale dont peuvent faire preuve les novices interrogées. La nature de certains concepts analysés, comme le bien-être, ne nous a pas facilité la tâche car il a fallu trouver des indicateurs précis pour en analyser tous les aspects. Par exemple, il nous a été impossible de déterminer le réel impact des facteurs de risques et de protection du bien-être sur les novices, puisqu’il nous manque des données sur leur intensité.

À présent en fin d’analyse, nous avons pensé à certaines perspectives de recherche. Premièrement, puisque les tâches sont fortement similaires chez les novices et l’ensemble des enseignants, il faudrait sans doute investiguer l’intensité avec laquelle ils les effectuent, voire le temps qu’ils y consacrent. En effet, le manque de temps a été cité à maintes reprises, comme un facteur très stressant pour les novices. Ensuite, nous nous demandons si le référentiel des attendus en fin de formation initiale correspond à la réalité de terrain du jeune enseignant du primaire ? Certes, la

photographie fournit aux formateurs des informations relatives aux compétences à mobiliser pour améliorer la qualité des formations, mais qu'en est-il de la sphère affective ? A ce titre, nous pensons que notre travail est complémentaire à ceux visant l'amélioration qualitative de la formation initiale, puisqu'il fournit des informations au sujet du bien-être des enseignants qui vivent actuellement leur insertion professionnelle.

Enfin, concernant les apports de ce mémoire au sein de notre cursus universitaire, ce travail nous a permis d'effectuer une recherche en profondeur en mobilisant nos compétences acquises lors de nos trois années de master. Nous avons eu la chance d'être soutenues, conseillées et guidées par des professionnels de l'éducation, actifs dans le domaine de notre problématique. Professionnellement, le sujet choisi nous a permis de comprendre certains aspects de notre métier, étant toutes les deux dans nos premières années d'enseignement. Humainement, cette recherche nous a donné l'occasion de rencontrer d'autres enseignantes du primaire et de partager avec elles des ressources, des constats. Nous espérons également avoir suscité leur intérêt pour les sciences de l'éducation et avoir déclenché une prise de conscience de leur bien-être enseignant. Le travail en amont de ce mémoire nous a permis de développer nos compétences rédactionnelles et de mobiliser nos forces pour s'aider mutuellement à surpasser nos faiblesses. Sans notre travail en duo nous ne serions pas parvenue à réaliser un travail d'une telle ampleur et à constamment faire preuve d'esprit critique, l'une alimentant la réflexion de l'autre.

Bibliographie

- Altet, M. (1999). Durand (Marc). L'enseignement en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*. vol 126, n°1, pp 185-187, Retrieved from http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1999_num_126_1_3048_t1_0185_00_00_3
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* (Thèse de doctorat en psychopédagogie et d'andragogie), Université de Montréal, Montréal.
- Beckers, J., Cambier, J.-B., De Lièvre, B., De Stercke, J., Leemans, M., Marechal, C., Renson, J.-M., & Temperman, G. (2010). *Les difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone*. Document non publié. Universités de Mons et de Liège, Mons, Liège. Retrieved from <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=10&page=3>
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*, Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011), Thriving not just surviving: A review of research on resilience, *Educational Research Review*, 6, 185-207. Retrieved from http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2012/07/review_research_teacher_resilience.pdf
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, no. 6.

Buhot, E. (2007). Équipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, pp 1–10. Retrieved from www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHOT_496.pdf

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoire, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92. pp. 1-156

Devos, C. (2016). Chapitre 2 : L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. In Van Nieuwenhoven, C. & Cividini, M. (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant* (pp.61 – 78). Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014, January 20). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0035504

Dictionnaire Larousse (2017). "retrieved from" <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bien-être>

Dolan, S-L., & Arsenault, A. (2009). *Stress, Estime de soi, Santé, Travail*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses Universitaire de Namur.

- Doudin, PM., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Lothaire, S. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, pp. 99-125.
- Fabry, S., Guerriat, A., Labeeu, M. & Maes, O., (2016), Chapitre 6 : L'outil DIAM. De la description de dispositifs favorisant l'insertion à l'analyse et au recul critique. In Van Nieuwenhoven, C. & Cividini, M. (Eds), *Quand l'étudiant devient enseignant* (pp. 99 – 109). Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles. Retrieved from : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=101
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Référentiel de compétences de l'enseignant*. Retrieved from : http://www.cghe.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=b15cf17725159f652ab5b66af6c0cf0448ce94a0&file=fileadmin/sites/cghe/upload/cghe_super_editor/cghe_editor/documents/Competences/CS_Pedagogique/ref_enseignement_110203_intro_modif.pdf
- Fédération Wallonie – Bruxelles. (2015a). *Circulaire 5388 : accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire*. Retrieved from [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205388%20\(5619_20150828_085759\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205388%20(5619_20150828_085759).pdf)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015b). *Avis n°131 : Profil générique de l'enseignant*. Retrieved from :

http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=a813183ad918cd279e2f2695dfba9801f04d9961&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_131.pdf

Ferry, G. (1991). Huberman et al - La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession (compte-rendu). *Revue française de pédagogie*, 95 (1), pp.146-146. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_95_1_2486_t1_0146_0000_2

Genoud, P.A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, pp. 37-45

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat en éducation). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Retrieved from <http://depot-e.uqtr.ca/7681/1/030880320.pdf>

Goyette, N. (2016). *La passion de l'enseignement : une dimension du bien-être (ou du mal-être) à prendre en compte lors de la formation initiale pour faciliter l'insertion professionnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières. Canada. Retrieved from <https://aref2016.sciencesconf.org/93592/document>

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

- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and other stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (4), pp. 417-440.
- Houlfort, N. & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Rapport de recherche, Ecole nationale d'administration publique, Québec.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante (un essai de description et de prévision). *Revue française de pédagogie*, 86 (1), pp. 5-16. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423
- Huisman, S., Singer, N.R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: Supporting novice urban teachers, *Teacher Development*, 14 (4), pp. 483-499.
- Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lovenfosse, M.-N., (2015). Photographie du métier d'instituteur primaire. *Entrées Libres*, 96, p.20. Retrieved from http://www.entrees-libres.be/n96_pdf/outil.pdf
- Maroy, C., (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique, *Revue internationale de Sèvres*, pp 41-50, Retrieved from <http://ries.revues.org/1869#bibliography>

Maroy, C., (2004). Le modèle de praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In Tardif M. & Lessard C. (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp. 67- 93). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Martineau, S. (2008). *Propos sur la profession enseignante*. Québec : Université de Québec à Trois Rivières. Retrieved from http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_Rapport_d_expertise_SM_2008.pdf

Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 2 (1), pp. 45-62. Retrieved from <http://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n2-phro085/1009059ar/>

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : navigué à vue pour se bricoler une carrière*. Retrieved from <http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-Portelance-2005-L-insertion.pdf>

Melis, A. (2007). *Les modes d'accompagnements existants en Région de Bruxelles-Capitale correspondent-ils aux besoins des enseignants débutants du primaire par rapport aux difficultés rencontrées en début de carrière ?*. (Mémoire de master en Sciences de l'Éducation). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve.

Milquet, J. (2016). *Un décret qui fixe un nouveau cap à l'enseignement*. Retrieved from <http://www.joellemilquet.be/2016/02/un-decret-qui-fixe-un-nouveau-cap-a-lenseignement-2/>

Minier P., & Rojo, S. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de

l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec, *Éducation et Francophonie*, 63(2), pp. 219-240. Retrieved from <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-219-ROJO.pdf>

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (Thèse de doctorat). Université de Laval, Québec. Retrieved from <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf>

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), pp. 451-466. Retrieved from : <http://patrickjjdaganaud.com/4GESTION%20DE%20CLASSE/DOCUMENTATION-%20GESTION%20DE%20CLASSE/REVUE/GCHIER%20%C0%20AUJOURD-032009ar.pdf>

Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs*. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention, *Teacher Education Quarterly*, pp. 57-75.

Tardif, M. & Lessard, C., (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Canada : Les presses de l'Université de Laval.

- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Van Nieuwenhoven, C. & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Vifquin, JM., Fery, M., & Maes, O. (2013, août). *Le référentiel métier d'instituteur primaire peut-il enrichir le référentiel de formation initiale ?*. Communication présentée au congrès international de l'AECSE. Montpellier. Retrieved from <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FedESuC/AREF2013.pdf>
- Van Nieuwenhoven, C., Deprit A., Collonval, P., & Vifquin JM. (2014). *La photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles.
- Van Nieuwenhoven, C., Maes, O., Monville, B., & Vifquin, JM. (2012, janvier). *Pour construire et utiliser un nouveau référentiel métier*. Communication présentée au 24^e colloque international de l'ADMEE-Europe. Luxembourg. Retrieved from <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FedESuC/ADME2012.pdf>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, pp. 89-128. URL : <http://rfp.revues.org/1294;DOI:10.4000/rfp.1294>

Cette recherche se centre sur les instituteurs primaires débutants qui connaissent des difficultés lors de leur insertion professionnelle, menant parfois à des abandons de leur carrière. (Vandenberghe, 2000 cité par Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013).

Face à ce constat, nous nous sommes interrogées sur la complexité des tâches enseignantes, liée aux difficultés des novices, en nous posant la question : « En quoi la photographie du métier d’instituteur primaire débutant se différencie-t-elle de la photographie du métier d’instituteur primaire ? ». En cours de recherche, l’aspect du bien-être nous a semblé essentiel à prendre en considération. Dès lors, nous avons émis l’hypothèse que les instituteurs débutants feraient face à davantage de facteurs négatifs pour leur bien-être et que l’expérience professionnelle avait également un impact sur cet aspect.

Grâce aux entretiens individuels et un focus groupe, nous avons interrogé 9 institutrices primaires débutantes afin de réaliser la photographie de leur métier et ensuite comparer ce résultat à la photographie des instituteurs primaires déjà existante (Van Nieuwenhoven, Deprit, Collonval & Vifquin, 2014). Ensuite, nous avons élaboré une photographie du bien-être de ces enseignantes débutantes en identifiant les facteurs de risques et de protection en lien avec leurs pratiques professionnelles.

Le résultat du parallèle entre la photographie du novice et celle des instituteurs primaires montre que les tâches sont similaires. Concernant le bien-être, nous constatons la présence de facteurs de risques et de protections. Par contre, nous n’avons pas identifié davantage de facteurs négatifs chez les novices, ni confirmé l’impact de l’expérience professionnelle sur la présence de facteurs positifs du bien-être.

Comme perspectives de recherche, il semblerait intéressant de travailler sur le référentiel de compétences en lien avec la photographie du métier d’instituteur primaire. De plus, l’intensité des facteurs de bien-être pourrait être étudiée ainsi que le manque de temps comme facteurs de stress chez l’enseignant novice.