

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

Management de l'école fondamentale et besoins des instituteurs débutants

Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ?

Auteure : Hinck Constance

Promotrice : Ginne-Demaret Harmony

Accompagnateur : Laroche Marc

Lectrice : Dessen Lieza

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée (option GE)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma promotrice, Madame Glinne-Demaret. Merci à elle d'avoir accepté de me suivre dans l'élaboration de ce travail qui marque la fin de mon parcours à la FOPA. Je la remercie également pour sa disponibilité, ses conseils, ses encouragements ainsi que pour sa bienveillance.

Je souhaite ensuite adresser des remerciements particuliers à Monsieur Laroche, mon accompagnateur, grâce à qui j'ai eu le courage de me lancer dans ces trois années de master. Merci à lui pour l'intérêt qu'il m'a toujours porté, pour son soutien sans faille. Merci également pour ses relectures et ses éclairages.

Je souhaite également mettre à l'honneur les directeurs et les instituteurs qui ont accepté de participer à ma recherche. Merci à eux de m'avoir accordé un temps précieux et, surtout, d'avoir partagé autant avec moi.

Merci à ma maman, Pascale, qui a eu le courage de relire ce mémoire ainsi que tous les autres travaux que j'ai rédigés ces trois dernières années. Elle m'a tant appris ! Sans elle, rien n'aurait été possible.

Je dédie une partie de ces remerciements à mes compagnons d'aventure : Helena, Audrey, Marco, Charifa, Mickaël, Thomas, Virginie,... Merci les fopains, merci d'avoir toujours cru en moi.

Merci à mes amis et à ma famille, particulièrement à Aline, Sarah, Sophie, Justine, Pascale, Daniel et Christelle. Je les remercie de m'avoir soutenue et réconfortée dans les moments les plus difficiles.

Merci surtout à mon compagnon pour son amour, son écoute, sa compréhension et sa présence. Merci à lui de m'avoir portée et je dirais même supportée par moments.

Table des matières

Introduction.....	6
Partie théorique	8
Les prescrits légaux.....	9
1. Les mesures prises à l'égard des enseignants débutants.....	9
1.1. L'Avis n°3 du Groupe central	9
1.2. La circulaire n°5388	11
2. Le chef d'établissement : son statut, ses rôles, ses missions	12
2.1. Le décret « Missions »	12
2.2. Le décret fixant le statut des directeurs	13
2.3. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	14
Chapitre 1 : l'exercice du travail enseignant en tant que novice.....	16
1. Contextualisation : le phénomène d'attrition.....	16
2. L'expérience difficile du travail enseignant	17
2.1. Une souffrance qui perdure	17
2.2. Le contexte actuel.....	18
3. Le profil spécifique d'enseignant débutant	20
3.1. Conditions particulières et trajectoires	20
3.2. L'insertion professionnelle	21
3.2.1. Sa définition et ses cinq dimensions	22
3.2.2. Ce qu'en dit la recherche	23
3.3. Les besoins exprimés aux débuts de la carrière.....	24
4. Conclusion du chapitre	27
Chapitre 2 : le leadership en contexte scolaire	28
1. Contextualisation : le concept de leadership et son intérêt en contexte scolaire	28
2. Quelques théories du leadership.....	30
2.1. Le leadership situationnel	31
2.2. Le leadership transformationnel et le leadership transactionnel.....	32
2.3. Le leadership pédagogique ou éducatif	34
3. Le chef d'établissement, un leader	35
3.1. Les caractéristiques personnelles du leader.....	35
3.2. Les comportements attendus du chef d'établissement en tant que leader.....	36
3.2.1. Les 21 responsabilités du leader scolaire.....	37
4. Conclusion du chapitre	41

Chapitre 3 : le cadre d'analyse.....	42
1. Synthèse des catégories de besoins.....	42
2. Formulation de postulats théoriques	44
Partie empirique	48
Chapitre 4 : la méthodologie	50
1. Problématique, question de recherche et postulats de départ	50
2. Choix du recueil des données et justifications.....	51
2.1. L'entretien semi-directif	51
2.1.1. <i>Le terrain</i>	52
2.1.2. <i>L'échantillon</i>	53
2.1.3. <i>Les guides d'entretien</i>	54
3. Le processus de codage	55
Chapitre 5 : la présentation des résultats.....	57
1. Portraits des personnes interrogées.....	57
1.1 École A : Éric et Margot.....	57
1.2 École B : Marie et Oriane	58
1.3 École C : Laure et Tilda.....	59
1.4 École D : Daniel, Tom et Jade.....	60
1.5 École E : Marc et Xavier.....	61
<i>Conclusion</i>	62
2. L'accueil des novices.....	62
2.1. Le recrutement	63
2.2. Le premier entretien avec la direction	64
2.3. La visite des locaux	65
2.4. La présentation des documents administratifs et pédagogiques	65
2.5. La présentation à l'équipe	66
2.6. La désignation d'un référent.....	67
<i>Conclusion</i>	68
3. Les besoins des instituteurs débutants	69
3.1. Les besoins liés à la socialisation organisationnelle	69
3.2. Les besoins liés à l'enseignement.....	72
3.3. Les besoins liés à la gestion de classe	75
3.4. Les besoins liés à la différenciation pédagogique.....	77
3.5. Les besoins de nature personnelle et psychologique	79
3.6. Les besoins liés au temps	84
3.7. Les besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique	85
3.8. Les besoins liés à l'emploi.....	86
3.9. Les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves	87

Chapitre 6 : la discussion	89
1. Réflexion sur les postulats de départ	89
2. Biais et limites de la recherche	93
Conclusion et perspectives	95
Références	98
Annexes.....	103
Annexe 1 : les typologies de besoins.....	103
Annexe 2 : tableau récapitulatif des 21 responsabilités du leader scolaire	105
Annexe 3 : informations relatives aux interviewés	107
Annexe 4 : les guides d'entretien	108
Annexe 5 : fiche d'identification pour les novices	120
Annexe 6 : fiche d'identification pour les directions	121
Annexe 7 : codebook final (version 1).....	122
Annexe 8 : extrait de la 2^{ème} version du codebook final (définitions et verbatim)	124
Annexe 9 : extrait de la grille d'analyse par code	127

Introduction

Dès l'entame de mon cursus à la FOPA, j'ai été amenée à me lancer dans de nombreuses lectures scientifiques portant sur le monde de l'enseignement. Faisant alors mes débuts en tant qu'institutrice primaire, je me suis particulièrement intéressée aux articles dont la thématique était celle de l'insertion professionnelle. Rapidement, j'ai pris connaissance de l'ampleur grandissante du phénomène d'attrition, c'est-à-dire de l'abandon de la carrière chez les enseignants. Les chiffres étaient interpellants : environ un professeur sur trois quitte la profession dans les cinq premières années de sa carrière (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013). La pénurie se faisant de plus en plus ressentir sur le terrain, je dois avouer que cette statistique avait engendré chez moi de nombreuses réflexions : quelles sont les difficultés qui poussent les novices à partir ? Dans quelle mesure serait-il possible de les contrer ou, du moins, d'aider les débutants à les surmonter ? Lorsqu'il m'a été demandé de réfléchir à une problématique à traiter dans le cadre de mon mémoire, c'est donc tout naturellement que j'ai choisi d'investiguer les causes du désengagement des enseignants et, plus précisément, des instituteurs novices. Selon moi, comprendre ces causes était en effet le point de départ d'une réflexion permettant d'identifier leurs besoins spécifiques et, par conséquent, de s'assurer de leur maintien dans la profession.

Dans ce travail, nous avons fait le choix d'orienter notre réflexion vers les rôles du chef d'établissement en tant que leader scolaire. De nos lectures, nous avons en effet appris que le soutien de la direction avait un impact certain sur la rétention des enseignants (Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020) mais également que son leadership favorisait leur engagement professionnel. Sur base de ces éléments, nous en sommes arrivés à la question de recherche suivante : « Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ? ». À partir de ce questionnement, deux enjeux sont apparus : comprendre les besoins rencontrés par les novices depuis le début de leur insertion et identifier les responsabilités que les directeurs endossent à l'égard de leurs instituteurs débutants. Pour ce faire, nous avons analysé les données recueillies d'entretiens semi-directifs menés auprès de onze participants, à savoir cinq directeurs et six instituteurs débutants.

Introduction

Pour ce qui est du plan de cet écrit, dans une première partie théorique, nous avons tout d'abord analysé les prescrits légaux qui définissent les mesures devant être prises à l'égard des enseignants débutants ainsi que ceux qui précisent le statut, le rôle et les missions du chef d'établissement. Nous avons ensuite cherché à développer les deux thématiques sous-tendues par notre questionnement de départ, à savoir l'exercice du travail enseignant en tant que novice et le leadership adopté par la direction d'un établissement scolaire. Enfin, nous avons construit notre cadre d'analyse en établissant des liens entre les besoins des instituteurs débutants et les rôles du leader scolaire. Dans une seconde partie, la partie empirique, nous avons premièrement explicité la méthodologie suivie durant le processus de recherche. Deuxièmement, nous avons présenté les résultats de l'analyse des données recueillies lors des entretiens. Troisièmement, avant de conclure, nous avons tenté de répondre à notre question de recherche et avons procédé à une prise de recul par rapport aux démarches, aux outils et aux résultats.

Partie théorique

Pour entamer cette partie théorique de notre mémoire, il nous semblait opportun de contextualiser notre sujet de recherche en parcourant les grandes lignes de certains textes légaux. Bien sûr, nous focaliserons notre attention sur ceux qui concernent directement l'exercice du métier d'enseignant en tant que novice ainsi que les rôles de la direction, à savoir la circulaire n°5388, le décret « Missions », le décret fixant le statut des directeurs ainsi que l'Avis n°3 du Groupe central rédigé dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Dans le premier chapitre de notre cadre théorique¹, nous ferons le point sur l'expérience difficile du travail enseignant et, plus spécifiquement, sur les difficultés liées au statut d'enseignant novice. Au départ de l'explicitation du phénomène d'attrition et de ses causes, nous chercherons à décrire les conditions d'exercice du métier d'enseignant et à illustrer la pénibilité du statut de novice. Nous aborderons alors la question de l'insertion professionnelle pour ensuite identifier les besoins exprimés par les novices.

Le second chapitre sera consacré à la thématique du leadership. Dans un premier temps, nous définirons le concept de leadership et nous rendrons compte de son intérêt en contexte scolaire. Dans un second temps, nous présenterons quelques modèles de leadership avant de nous intéresser plus spécifiquement au leadership scolaire et à la position du chef d'établissement en tant que leader. Enfin, dans un troisième temps, nous focaliserons notre attention sur la théorie des responsabilités du leader scolaire de Marzano, Waters et McNulty (2016).

Dans un troisième chapitre, nous croiserons les deux dimensions exploitées dans notre cadre théorique, à savoir l'exercice du travail enseignant en tant que novice et le leadership en contexte scolaire. Dans le but de trouver une réponse théorique à notre question de recherche et ainsi construire notre cadre d'analyse, nous tenterons donc d'établir des liens entre les besoins des enseignants débutants et les rôles du leader scolaire.

¹ Les chapitres 1 et 2 de notre cadre théorique ont été rédigés sur base du travail de démarche que nous avons réalisé en B1 (Hinck, 2021).

Les prescrits légaux

Avant d'effectuer une revue de la littérature scientifique traitant du travail enseignant en tant que novice et du leadership en contexte scolaire, nous souhaitons faire le point sur les prescrits légaux. Ceux-ci prouvent en effet que les thématiques investiguées et les problématiques soulevées dans le cadre de ce mémoire sont pertinentes ; le législateur s'y est lui-même intéressé.

Premièrement, sur base de l'Avis n°3 du Groupe central, nous dresserons un état des lieux des mesures prises à l'égard des enseignants novices. Nous parcourrons également les grandes lignes de la circulaire n°5388 qui détaille plus précisément les mesures relatives à l'accueil et à l'accompagnement des nouveaux enseignants. Deuxièmement, nous nous attellerons à définir les rôles du chef d'établissement à la lumière du décret « Missions » datant du 24 juillet 1997 et du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs. Nous nous intéresserons également aux mesures prises à l'égard des directions d'écoles dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence en nous appuyant à nouveau sur l'Avis n°3 du Groupe central.

1. Les mesures prises à l'égard des enseignants débutants

1.1. L'Avis n°3 du Groupe central

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, une réforme ayant pour raison première le renforcement de la qualité de l'enseignement pour tous, différentes structures ont été créées, dont notamment le Groupe central. Cette structure est sans aucun doute la plus importante puisque, tout comme nous pouvons le lire dans le document n°11067², elle est chargée de suivre l'élaboration et l'exécution du Pacte.

Dans son troisième et dernier avis datant du 7 mars 2017, le Groupe Central détaille les différents axes stratégiques du Pacte. Puisque nous cherchons à identifier les mesures prises à l'égard des enseignants novices, nous nous sommes seulement intéressés à l'axe stratégique 2 qui vise, entre autres choses, à mobiliser davantage l'autonomie des écoles en augmentant le leadership des directeurs. Plus précisément,

² Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Document n°11067 résumant le lancement du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11067

Partie théorique

nous avons focalisé notre attention sur l'initiative OS2.3 qui consiste à « valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.159). Cette initiative comprend en effet une orientation consacrée à l'amélioration de la situation des enseignants débutants. Considérant que leur insertion professionnelle est une problématique à approfondir dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte, le Groupe central a réfléchi à un plan d'action précis.

D'une part, il suggère d'agir sur les conditions de travail et d'emploi des novices. Il s'est d'ailleurs accordé sur trois mesures principales visant l'amélioration de ces conditions. Tout d'abord, le Groupe central préconise la mise en place d'un système d'offres d'emploi plus efficace, ce qui éviterait aux enseignants débutants de connaître une quelconque expérience de précarité. Ensuite, il est question d'« étudier les mesures permettant de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.174). Pour ce faire, le Groupe central insiste sur l'importance de revoir le régime des congés, des absences et des disponibilités. Ainsi, il propose non seulement de déclarer plus rapidement vacants des emplois libérés suite à un congé mais également de rendre possible le report de l'ancienneté d'un pouvoir organisateur à un autre. Enfin, au sujet des écoles présentant un indice socio-économique faible ou organisant un encadrement différencié, le Groupe central dit vouloir garantir une plus grande stabilité de leur équipe pédagogique, notamment grâce à la présence d'enseignants expérimentés qui pourraient alors soutenir les novices.

D'autre part, le Groupe central recommande certaines mesures facilitant l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants et ce, dans le but de les aider à surmonter les nombreux obstacles auxquels ils sont confrontés. Il est donc premièrement demandé aux directions des établissements scolaires de « développer la phase d'accueil », c'est-à-dire de fournir aux novices toutes les informations, administratives et pédagogiques, relatives à leur environnement de travail. Ils pourront ainsi plus facilement s'y familiariser. Deuxièmement, le Groupe central conseille aux écoles de désigner des enseignants référents qui auront pour mission d'accompagner les novices durant leur période d'insertion professionnelle, à savoir durant les cinq premières années de leur carrière. Troisièmement, il est attendu des directions qu'elles prévoient

Partie théorique

un accompagnement spécifiquement adapté aux enseignants qui ne disposent pas d'un diplôme pédagogique. Il est en effet primordial de leur permettre de se former, pédagogiquement parlant.

1.2. La circulaire n°5388

Comme nous venons de l'expliquer, l'accompagnement des enseignants débutants est une priorité du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Elle a donc fait l'objet de certaines propositions de réformes décrites ci-dessus. Toutefois, dans l'Avis n°3 du Groupe central, les mesures sont présentées de manière relativement succincte. Nous nous sommes donc intéressés à la circulaire n°5388 qui détaille les instructions signées par Joëlle Milquet, Ministre de l'Éducation de l'époque.

Dans cette circulaire, il est tout d'abord demandé aux chefs d'établissement ou pouvoirs organisateurs de mettre en place un dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants. Il est ensuite expliqué que ce dispositif doit au moins comprendre un entretien avec la direction, une visite de l'établissement, la communication des horaires de travail, la présentation des documents administratifs et pédagogiques (projet d'établissement, règlement de travail, référentiels et programmes de cours), la présentation de l'équipe éducative ainsi que la désignation d'un référent qui assistera et conseillera le nouvel enseignant dans son insertion socio-professionnelle. Notons qu'il est précisé que ce référent doit être détenteur d'un diplôme pédagogique et être enseignant depuis au moins cinq ans.

Afin d'aider les chefs d'établissement ou pouvoirs organisateurs dans l'accompagnement des enseignants débutants, une brochure a été annexée à la circulaire³. Cette brochure, rédigée à partir des témoignages de nombreux acteurs de terrain (enseignants débutants, enseignants expérimentés travaillant comme accompagnateurs-formateurs, tuteurs d'enseignants, directions,...), s'inscrit dans la philosophie de l'échange « de bonnes pratiques », une philosophie suggérée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence.

De cette brochure, nous retiendrons essentiellement les actions décrites dans le but d'atteindre les objectifs de l'accompagnement des enseignants débutants :

³ Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Accueillir les enseignants débutants. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27524>

Les objectifs de l'accompagnement visent notamment à :

- accueillir les nouveaux membres du personnel enseignant ;
- informer les enseignants débutants sur tous les sujets concernant leur entrée dans l'enseignement et dans l'école et les orienter au sein de l'école ;
- répondre à toutes leurs questions et jouer un rôle d'accompagnateur personnel et de référent dans les premiers moments de leur profession ;
- faciliter leur intégration dans l'établissement, en coopération avec la direction et l'équipe éducative ;
- les encourager, les conseiller en matière de pédagogie, discipline ou autres éléments, les soutenir dans la profession et développer leur motivation et leur maintien dans la profession ;
- renforcer leur sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire, en tenant compte du projet d'établissement ;
- encourager à la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques et les accompagner vers un perfectionnement professionnel ;
- favoriser une culture de travail collaborative et solidaire ;
- soutenir la mise en réseau d'enseignants et l'échange de pratiques ;
- ...

(Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, partie 3C).

2. Le chef d'établissement : son statut, ses rôles, ses missions

2.1. Le décret « Missions »

Dans cette partie consacrée aux prescrits légaux définissant les rôles du chef d'établissement, nous ne pourrions faire l'impasse sur le décret « Missions » (1997) et, plus précisément, sur l'article 6 spécifiant les quatre objectifs prioritaires de l'enseignement en Communauté française de Belgique, aujourd'hui appelée Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet article est en effet des plus importants puisque la poursuite de ces missions doit être garantie par les directions et les pouvoirs organisateurs.

Article 6. – La Communauté française, pour l’enseignement qu’elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l’enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale.

(Communauté française, 1997, p.7)

2.2. Le décret fixant le statut des directeurs

Dans le cadre de notre mémoire, il nous semblait également primordial de passer en revue les points clés du décret adopté le 2 février 2007 par la Communauté française. Fixant le statut des directeurs, il s’agit du premier texte qui synthétise les différentes missions des chefs d’établissement. Notons qu’avant d’énumérer ces missions, le décret en question précise qu’il est tout d’abord attendu de la direction qu’elle remplisse au mieux ses fonctions dans le respect de la lettre de mission spécifiant ses objectifs prioritaires mais également dans le cadre des moyens dont elle dispose.

Ce texte légal explique ensuite que la mission principale du directeur est de s’assurer de la mise en place, au sein de son établissement, du projet pédagogique défini par son pouvoir organisateur et ce, tout en veillant à respecter le cadre de la politique éducative en vigueur. Le directeur est d’ailleurs responsable de l’organisation de son établissement et de l’adaptation de cette organisation en fonction des besoins observés.

Par ailleurs, le décret fixant le statut des directeurs (2007) présente toute une série de missions spécifiques. Celles-ci s’articulent autour de trois axes : l’axe relationnel, l’axe administratif, matériel et financier et enfin, l’axe pédagogique et éducatif. Premièrement, concernant l’axe relationnel, l’article 7 indique que la direction est chargée de la gestion et de la coordination de son équipe éducative. Plus précisément, il lui est demandé de coordonner le travail des membres de son équipe et de leur fixer

Partie théorique

des objectifs adaptés, d'entretenir l'esprit d'équipe en garantissant une communication de qualité avec l'ensemble du personnel et en veillant plus spécifiquement à l'accueil et à l'intégration des nouveaux membres mais aussi d'encourager les formations en cours de carrière. L'article 8, lui, présente le directeur comme étant « ... responsable des relations de l'établissement scolaire avec les élèves, les parents et les tiers. » (Communauté française, 2007, p.2). Dans cette idée, il est attendu de lui qu'il entretienne un bon dialogue avec ces personnes tout en veillant à faire respecter le règlement d'ordre intérieur de son école. Quant à l'article 9, il insiste sur le fait que le directeur représente son établissement à l'extérieur de ses murs et se doit donc d'assurer ses relations publiques. Deuxièmement, concernant l'axe administratif, matériel et financier, la direction a pour mission de gérer les dossiers des élèves et des membres de son personnel. Concernant son équipe, il lui faut organiser les horaires et les attributions. Enfin, troisièmement, au sujet de l'axe pédagogique et éducatif, le décret de 2007 spécifie deux autres rôles du directeur, à savoir celui d'animateur de la politique pédagogique et éducative de son établissement et celui d'évaluateur des attitudes et méthodes des membres de son équipe. Il lui est d'ailleurs demandé de s'assurer de « ... l'adéquation entre les apprentissages, les Socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation et les programmes ou les dossiers pédagogiques. » (Communauté française, 2007, p.4).

2.3. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

Comme annoncé précédemment, nous nous sommes également intéressés aux mesures prises à l'égard des directions d'école dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Pour ce faire, nous nous sommes à nouveau appuyés sur l'Avis n°3 du Groupe central et, plus précisément, sur l'initiative OS2.2 de l'axe stratégique 2. Comme l'indique le Groupe central, cette initiative ayant pour but de « développer le leadership pédagogique des équipes de direction » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.144) définit clairement les rôles du directeur en tant que leader scolaire. Conscient de l'impact du leadership sur la dynamique d'une école, le Groupe central préconise une approche opposée au modèle managérial pur, à savoir une approche fondée sur un climat de confiance et de collaboration. Il décrit alors une série de responsabilités que les directeurs sont amenés à assurer :

Partie théorique

Cette perspective place la direction scolaire au pilotage de l'enseignement dans son établissement, soit au pilotage de processus de responsabilisation et de motivation fondés sur l'engagement des équipes et le soutien à celles-ci : orchestrer et animer le travail pédagogique en équipe ; développer les compétences individuelles et collectives en encourageant la formation mais aussi en organisant l'accompagnement, le soutien ou le mentorat ; gérer l'évolution professionnelle des enseignants ainsi que du personnel administratif et technique ; évaluer les performances dans une perspective de reconnaissance, de confiance et de motivation.

(Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.144)

Évoquant les possibles résistances, conséquences du travail pédagogique en équipe, le Groupe central précise que d'autres rôles doivent être endossés par la direction dans le cadre de l'amélioration du système scolaire. D'une part, il lui faut être en mesure de transmettre la vision du projet de son établissement à toute son équipe mais aussi de la sensibiliser aux principes directeurs, aux objectifs généraux et opérationnels ainsi qu'aux valeurs de ce projet. D'autre part, la direction doit être capable de favoriser l'engagement de son équipe et de la motiver à coopérer, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement.

Chapitre 1 : l'exercice du travail enseignant en tant que novice

1. Contextualisation : le phénomène d'attrition

Dans la littérature, nombreux sont les auteurs qui font état de la perte d'attractivité de la profession enseignante et s'inquiètent de l'ampleur grandissante du phénomène d'attrition, phénomène désignant l'abandon de la carrière chez les enseignants. Ce constat est d'autant plus alarmant sachant que les difficultés de rétention des enseignants se généralisent à travers le monde et touchent par conséquent tous les systèmes scolaires (Kamanzi, Barroso da Costa & Ndinga, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020). Il est d'ailleurs à noter que l'incapacité des systèmes à conserver ses travailleurs explique, du moins en partie, la pénurie dont est victime l'enseignement (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016).

Depuis quelques années, la problématique de l'attrition des enseignants est au cœur des préoccupations sociétales. Et pour cause, le désengagement professionnel des enseignants constitue une double perte. D'un côté, l'État voit le coût de la formation et de l'insertion professionnelle augmenter considérablement et de l'autre, les nombreux départs ont un impact certain sur la qualité de l'enseignement délivré (Kamanzi, Barroso da Costa & Ndinga, 2017). Il est donc impératif de prendre connaissance des raisons qui poussent les enseignants à remettre en question leur choix de carrière, voire même à décider de quitter la profession.

Mais, quelles sont donc les principales causes du désengagement professionnel des enseignants ? Il semble tout d'abord que l'abandon de la carrière enseignante s'explique par la difficulté de l'exercice du travail enseignant (Perryman & Calvert, 2020). Bon nombre de professeurs témoignent ainsi de leur volonté de quitter leur classe en expliquant que la tâche enseignante s'avère être trop lourde, trop difficile. Alors qu'ils affirment s'être lancés dans leur carrière en étant extrêmement motivés à l'idée de former les adultes de demain et de « faire la différence » en ayant un réel impact sur leur construction personnelle, la dure réalité de la profession les a rattrapés et leur engouement s'est progressivement éteint. Pourtant conscients des nombreux challenges qui les attendaient, la majorité des enseignants avouent douter de leur capacité d'adaptation face à l'importante charge de travail ou encore à la gestion du comportement de leurs élèves (Perryman & Calvert, 2020). Parmi les raisons pour

Partie théorique

lesquelles ils pensent à quitter leur classe, les enseignants font également référence à la stabilité et la sécurité de l'emploi, aux conditions de travail, à la nature de l'emploi ou du travail, à la santé mentale et physique, au climat de travail ainsi qu'à la valorisation et la reconnaissance (Desmeules & Hamel, 2017). Nombreux citent aussi le manque de soutien de la part de leur direction et de leurs collègues (Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020).

Par ailleurs, les défis auxquels les enseignants débutants font face au moment de leur entrée en fonction ont également une incidence sur le risque d'abandon de la carrière (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016). Des chiffres en attestent : tous niveaux d'enseignement confondus, le taux de sortie endéans les cinq ans est de 35% (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013). Il faut dire que même si les expériences vécues au moment de l'insertion professionnelle sont diverses, les discours des novices se rejoignent lorsqu'il est question de faire le point sur les doutes qu'ils ont eus, les obstacles qu'ils ont dû surmonter ainsi que les sentiments négatifs qu'ils ont éprouvés (Delahu, 2008). Confrontés aux mêmes difficultés, tous expriment un certain nombre de besoins, sujet que nous aborderons dans les pages qui suivent.

La persévérance étant en recul chez les récentes cohortes de nouveaux enseignants (Mukamurera, Lakhil & Tardif, 2019), les chercheurs tirent la sonnette d'alarme. Il est en effet urgent de réfléchir à un meilleur accompagnement des enseignants en période d'insertion professionnelle ainsi qu'à des politiques qui permettront d'améliorer leurs conditions d'emploi (Delvaux et al., 2013). La plupart des sorties ne seraient en effet pas le résultat d'un choix : confrontés à des conditions de travail plus que difficiles, les novices se sentiraient forcés de quitter l'enseignement (Delvaux et al., 2013). Concrètement, sur le terrain, il est urgent d'implanter, au sein des établissements, des mesures permettant de répondre aux besoins spécifiques des enseignants novices et ce, afin de les soutenir.

2. L'expérience difficile du travail enseignant

2.1. Une souffrance qui perdure

Il y a une dizaine d'années, la littérature faisait déjà état d'une crise de l'institution scolaire francophone belge. Les principales raisons évoquées étaient les suivantes : non seulement l'école est contrainte de répondre aux mêmes critères d'efficacité que

Partie théorique

celles imposées au monde de l'entreprise mais il est également attendu des enseignants qu'ils assurent l'égalité des chances pour tous, tout en étant forcés de sélectionner les élèves via les pratiques d'évaluation (Delahu, 2008). Notons que le personnel enseignant exprimait alors un sentiment de perte de sens et de repères.

Face à cette crise, les autorités politiques belges ont adopté une série de réformes visant à modifier le profil et le rôle de l'enseignant (Delahu, 2008). Pour exemple, en septembre 2001, les décrets réformant la formation initiale des instituteurs et des régents entrent en vigueur. L'année suivante, en 2002, le décret imposant l'octroi du certificat d'aptitude pédagogique (CAPAES) pour les formateurs d'enseignants est appliqué. Ces réformes, accompagnées du processus de Bologne, n'ont toutefois pas fourni aux travailleurs du milieu scolaire les outils leur permettant d'agir efficacement, ce qui a finalement engendré une diminution de l'attrait pour la profession. Sans oublier que ces mesures ont renforcé le contrôle exercé sur le travail enseignant. Aujourd'hui démunis et en souffrance, les travailleurs cherchent avant tout à survivre face aux difficultés liées au contexte d'enseignement (classes nombreuses, manque de moyens,...) et finissent donc par reléguer les apprentissages des élèves au second plan (Delahu, 2008).

2.2. Le contexte actuel

Avant de nous concentrer plus spécifiquement sur les difficultés rencontrées par les enseignants novices, cernons tout d'abord le contexte dans lequel les enseignants évoluent à l'heure actuelle afin de prendre pleinement conscience de la complexité et de la lourdeur du travail enseignant.

Il ne fait nul doute que l'expérience du travail enseignant est difficile. Pour preuve, les professeurs disent unanimement que leur métier est épuisant, essouffant et exigeant, mentalement, émotionnellement et physiquement (Mukamurera, Lakhali & Tardif, 2019). Sans parler des attentes à leur égard qui sont innombrables : il leur faut être en mesure d'exercer des compétences professionnelles très variées afin d'accomplir une multiplicité de tâches et ce, tout en interagissant avec d'autres acteurs scolaires et en veillant à répondre aux exigences d'efficacité qui leur sont imposées (Mukamurera, Lakhali & Tardif, 2019). Quant aux rôles qu'ils sont amenés à endosser, ils sont nombreux : (ortho)pédagogue, éducateur, psychologue, policier, infirmier,... Les pressions venant de toutes parts étant trop fortes, un certain malaise est ressenti par le

Partie théorique

personnel enseignant. Ce malaise est d'ailleurs intensifié par la précarité de l'emploi ainsi que par une multitude d'autres conditions de travail difficiles telles que la charge de travail élevée, le stress et l'épuisement professionnel qu'il induit ou encore le sentiment de souffrance généré par les comportements difficiles des élèves (Kamanzi, Barroso da Costa & Ndinga, 2017).

Quant à l'évolution des conditions de la profession enseignante, le constat est clair : les réalités auxquelles sont confrontés les acteurs du milieu scolaire sont de plus en plus complexes (Beaudry, Deschenaux, Aguir & L'Hébreux, 2021). Pour exemples, les changements économiques, comme les réductions budgétaires, ainsi que les nouvelles politiques éducatives exacerbent les difficultés vécues par le personnel enseignant. Notons que cette complexification de la profession entraîne inévitablement une complexification des compétences à développer : « aux compétences disciplinaires et pédagogiques requises depuis toujours, s'ajoutent les aptitudes à s'adapter, à coopérer ou la maîtrise de la technologie. » (Beaudry et al., 2021, p.118). Précisons également que les difficultés liées à la rétention du personnel enseignant sont d'autant plus grandes en contexte de pandémie. L'apparition de la COVID-19 a en effet engendré d'importantes modifications des conditions d'exercice du travail en milieu scolaire, ce qui alourdit encore davantage la tâche enseignante et explique donc pourquoi le personnel exprime plus que jamais l'intention de se retirer (Beaudry et al., 2021). Bon nombre d'enseignants interrogés au sujet de la crise sanitaire déclarent notamment que le nombre d'heures consacrées à leur profession a fortement augmenté et qu'ils manquent cruellement de soutien en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement au contexte pandémique.

Les conditions d'exercice du métier ne cessent donc de se dégrader, à tel point que la profession est désormais qualifiée d'impossible, par les enseignants eux-mêmes mais également par les chercheurs ayant investigué le sujet. Il n'est donc pas étonnant d'observer, au sein de la population enseignante, l'insatisfaction, l'épuisement, l'absentéisme et le décrochage professionnel (Mukamurera, Lakhali & Tardif, 2019). À nouveau, nous tenons à insister : la façon dont le travail enseignant est vécu par les travailleurs laisse à penser qu'il est grand temps que les systèmes éducatifs placent les questions de l'attractivité de la profession et de la rétention du personnel enseignant au cœur de leur plan d'action (Mukamurera, Lakhali & Tardif, 2019).

3. Le profil spécifique d'enseignant débutant

3.1. Conditions particulières et trajectoires

Les enseignants qui font leur entrée dans le métier héritent des conditions de travail les plus difficiles (Delahu, 2008 ; Delvaux et al., 2013). Outre leur statut souvent précaire et la faible consolidation de leurs compétences, ils sont, par exemple, amenés à accompagner des élèves porteurs d'un handicap, à enseigner à des classes multiniveaux ou encore à dispenser plusieurs matières à plusieurs groupes d'élèves différents (Mukamurera, Lakhali & Tardif, 2019). Confrontés à des défis nombreux et variés tels que gérer la discipline, planifier les apprentissages ou encore prendre en compte les différences individuelles des élèves, les enseignants débutants expliquent qu'ils tentent de survivre, professionnellement parlant (Delahu, 2008). Notons que dans le cadre de notre mémoire, nous considérons tout enseignant ayant moins de cinq années d'expérience professionnelle dans le secteur de l'enseignement comme étant novice.

Pour ce qui est de la question des rapports de force inégaux entre les enseignants novices et leurs collègues, ils sont en grande partie structurés par l'ancienneté (Delvaux et al., 2013). Les enseignants les plus jeunes sont effectivement les moins dotés d'atouts, notamment en ce qui concerne la pérennité de leur emploi. Leur statut de temporaire est plus qu'inconfortable : outre le maintien dans l'emploi qui n'est jamais assuré, nous citerons le temps de travail réduit parfois à quelques heures et le grand nombre d'établissements fréquentés. Nuançons toutefois ces propos en rappelant que les trajectoires des novices sont très diversifiées. Pour preuve, un peu plus de 30% des enseignants débutants bénéficient d'une trajectoire idéale : engagés à temps plein, ils ne connaissent ni interruption ni changement d'établissement durant les cinq premières années de leur carrière (Delvaux et al., 2013).

Suite à leur recherche, Delvaux et al. (2013) ont identifié trois catégories de facteurs susceptibles d'influencer les trajectoires des novices, à savoir les facteurs contextuels, les facteurs individuels et les facteurs relatifs à la trajectoire elle-même. Pour ce qui est des facteurs contextuels, Delvaux et al. (2013) citent le marché, le réseau et les pouvoirs organisateurs. Ils expliquent tout d'abord que les marchés, pourvus d'une dimension spatiale et d'une dimension basée sur les métiers, présentent des caractéristiques propres et ne peuvent donc garantir les mêmes possibilités de

trajectoires aux enseignants. En guise d'illustration, Delvaux et al. (2013) ont constaté que les marchés bruxellois étaient plus prospères pour les novices mais aussi que les marchés du fondamental leur offraient de meilleures conditions. Ensuite, concernant la variable « réseau » dont dépendent également les trajectoires des enseignants débutants, il semble que « ... l'enseignement subventionné (officiel ou libre) constitue un contexte plus favorable pour les enseignants novices. » (Delvaux et al., 2013, p.142). Il est à noter que les disparités entre réseaux sont le résultat de multiples sous-facteurs tels que la variation des effectifs enseignants, les différences statutaires ou encore la culture organisationnelle. Enfin, un dernier facteur contextuel est à considérer, celui des pouvoirs organisateurs et, plus localement encore, des établissements. Les trajectoires des enseignants sont en effet influencées par leur taille, leurs effectifs, les profils de leurs enseignants ou encore leur public d'élèves. En ce qui concerne les facteurs individuels, Delvaux et al. (2013) ont identifié trois variables : le genre, l'âge et le diplôme. Les résultats relatifs au genre et à l'âge n'étant pas suffisamment significatifs, les chercheurs ont concentré toute leur attention sur l'influence du diplôme. Ils expliquent notamment que les trajectoires des détenteurs d'un diplôme pédagogique sont incontestablement plus « stables », « durables » et, concernant plus spécifiquement l'instabilité, il apparaît qu'elle est proportionnelle à la durée des études. Enfin, les facteurs relatifs à la trajectoire elle-même sont également susceptibles de l'influencer. Suite à leur recherche, Delvaux et al. (2013) en sont en effet arrivés à confirmer l'hypothèse selon laquelle chaque étape de la trajectoire d'un enseignant conditionne les suivantes et ce, indépendamment des facteurs contextuels et individuels. Quant à Dupriez, Delvaux et Lothaire (2016), ils sont persuadés de l'impact des politiques de recrutement et d'affectation du personnel enseignant sur les trajectoires professionnelles. Et pour cause, leur recherche démontre que ces politiques influencent considérablement les taux de sortie des enseignants. Pour exemple, en ce qui concerne la variable « nombre de mois de travail », le risque de départ est six à dix fois plus élevé pour les enseignants qui ont travaillé moins de quatre mois au cours de leur première année d'enseignement (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016).

3.2. L'insertion professionnelle

Dans les différents écrits que nous avons lus, tous les chercheurs s'accordent à dire que les débuts dans la carrière enseignante sont éprouvants. Il semble que deux raisons principales sont à l'origine des difficultés vécues par les enseignants en manque

Partie théorique

d'expérience (Desmeules & Hamel, 2007). D'une part, comme nous l'avons précédemment démontré, la profession se complexifie suite à la dégradation des conditions d'exercice et les obstacles sont bien évidemment plus difficiles à franchir pour les novices. D'autre part, il semble que l'insertion professionnelle des nouveaux membres dans le milieu de l'enseignement n'est pas chose aisée.

3.2.1. Sa définition et ses cinq dimensions

Selon Weva (as cited in Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019), l'insertion professionnelle d'un enseignant est un processus qui débute lorsque ce nouvel enseignant entre en fonction et qui prend fin au moment où il est capable de fonctionner « pleinement » et « efficacement » au sein du système scolaire. Quant à la durée de ce processus, influencée par certaines conditions comme la qualité de la formation initiale ou la capacité d'adaptation de l'enseignant, elle varie de cinq à dix ans (Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019). La plupart des auteurs ayant écrit sur le sujet considèrent toutefois les cinq premières années d'enseignement comme période d'insertion.

À propos de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) expliquent qu'elle comprend cinq dimensions. La première dimension, l'intégration en emploi, fait référence aux conditions relatives à l'accès à l'emploi ainsi qu'aux caractéristiques de l'emploi. Étant considérée comme le point de départ de toute insertion, cette dimension prend en compte les aspects économique et administratif. La deuxième dimension renvoie quant à elle aux conditions de travail liées notamment à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche dont il est question. La troisième, la socialisation organisationnelle, concerne l'intégration au milieu de travail, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances sociales et procédurales qui permettront au novice de s'intégrer au sein de l'organisation scolaire, ce que la littérature nomme le processus d'acculturation. Toute organisation présente en effet des caractéristiques particulières, une culture qui lui est propre, des valeurs qui orientent ses actions, des règles qui dirigent son fonctionnement ainsi que des attentes spécifiques à ses buts et il est attendu des novices qu'ils s'y conforment (Mukamurera et al., 2013). La dimension « professionnalité », elle, se réfère à la maîtrise du rôle professionnel et au développement des compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Il est ici

question du processus d'apprentissage de la profession, processus au cours duquel le novice s'attelle à savoir « faire la classe » (Mukamurera et al., 2013). Enfin, la dimension personnelle et psychologique renvoie aux aspects émotionnels et affectifs relatifs à l'entrée en carrière. L'insertion professionnelle implique donc des enjeux de gestion émotionnelle, d'accomplissement personnel et de développement de soi.

3.2.2. *Ce qu'en dit la recherche*

Comme nous l'avons constaté lors de l'exploration de la littérature, l'insertion professionnelle des enseignants débutants fait l'objet de nombreuses études. En Belgique francophone, les recherches concernent généralement l'enseignement secondaire, à l'exception de l'étude menée par Delahu (2008) dont l'objectif est de comprendre le vécu des instituteurs au début de leur carrière. Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux principales conclusions tirées par Delahu (2008). Retracer les grandes lignes de cette étude nous semble en effet pertinent dans le cadre de notre mémoire puisque nous axons notre recherche sur l'enseignement fondamental.

En interrogeant une trentaine de novices, Delahu (2008) a tout d'abord constaté qu'ils sont nombreux à devoir assumer des postes d'intérimaire, ce qui rend leur entrée dans le métier « chaotique ». Pour ce qui est des conditions de leur accueil et de leur intégration, pour un tiers de l'échantillon, elles n'ont pas été favorables. Les enseignants vont même jusqu'à dire qu'ils se sont sentis « utilisés ». Il en a alors été conclu que pour s'intégrer, « ... il faut apprendre à subir les contraintes sans se laisser marcher sur les pieds, à se conformer aux modes de fonctionnement de l'institution tout en préservant une personnalité professionnelle. » (Delahu, 2008, p.89). Par ailleurs, les enseignants interrogés semblent très mal vivre le manque de reconnaissance de la part des parents d'élèves. Ceux-ci se montrent intransigeants voire même méfiants. Ils semblent ainsi douter des compétences professionnelles des novices, ce qui provoque chez ces derniers « la peur de mal faire ». Quelque peu démunis face aux tâches administratives et à certaines difficultés du métier, bon nombre des personnes reconnaissent néanmoins avoir été conseillées et aidées par leurs pairs au moment de leur insertion professionnelle (Delahu, 2008).

Comme le démontrent les conclusions ci-dessus, l'enseignement ne facilite pas l'insertion des nouveaux membres (Desmeules & Hamel, 2017). La principale cause

Partie théorique

de cette situation est la violence du « choc de la réalité » ; elle rend les débuts dans la carrière particulièrement difficiles. C'est en effet au moment de l'insertion professionnelle que les enseignants prennent conscience de l'inadéquation entre leurs attentes vis-à-vis de la profession et la réalité dans laquelle ils sont amenés à évoluer (Correa, Martinez-Arbelaz & Aberasturi-Apraiz, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020).

Afin d'atténuer ce choc et d'éviter que le phénomène de décrochage ne se répande au sein de la population enseignante, la recherche témoigne de l'importance de la mise en place de programmes d'insertion professionnelle (PIP). Ces programmes, comprenant tout un ensemble de mesures de soutien, semblent être bénéfiques pour les enseignants débutants et ce, même si leur efficacité n'a pas encore été démontrée (Desmeules & Hamel, 2017). C'est d'ailleurs dans le but de déterminer quelles sont les mesures susceptibles d'aider les enseignants en période d'insertion que nous chercherons à mieux comprendre leurs besoins...

3.3. Les besoins exprimés aux débuts de la carrière

S'inquiétant de l'impact des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants, Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhel (2019) ont cherché à approfondir la question de l'insertion professionnelle et ce, afin d'identifier les besoins de soutien des novices au moment de leur entrée en fonction. Ils se sont donc fixés comme objectif de recherche d'établir un profil statistique des types de besoins de soutien ressentis par les nouveaux membres et de leur perception du soutien reçu.

Précisons tout d'abord que par besoins de soutien, Carpentier et al. (2019) entendent toute forme d'aide, de guidage ou d'appui permettant de faciliter l'insertion des novices comme, par exemple, le mentorat, les rencontres d'accueil ou encore les programmes d'insertion professionnelle. Quant au soutien reçu, les auteurs expliquent qu'il s'agit de la perception que les enseignants ont du soutien qu'ils reçoivent et de leur correspondance avec les types de besoins qu'ils éprouvent. Enfin, avant de vous présenter une synthèse des résultats de la recherche menée par Carpentier et al. (2019), nous tenons à préciser que les auteurs se sont appuyés, pour mener à bien leur analyse, sur un modèle théorique distinguant cinq types de besoins de soutien :

Partie théorique

- les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire à l'intégration du nouveau milieu professionnel (exemples d'items : intégration à l'équipe-école, connaissances des attentes institutionnelles à leur égard) ;
- les besoins de soutien liés à l'enseignement, autrement dit les besoins relatifs au développement des compétences spécifiques à l'acte d'enseigner (exemples d'items : planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage, utilisation de différentes méthodes d'enseignement) ;
- les besoins de soutien liés à la gestion de la classe, c'est-à-dire à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et par conséquent à la réussite de tous les élèves (exemples d'items : choix des moyens pour régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés, motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire) ;
- les besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique, à savoir au développement de compétences permettant de répondre aux profils hétérogènes des élèves (exemples d'items : proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés, gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage) ;
- les besoins liés aux dimensions personnelle et psychologique (exemples d'items : être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait, gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles).

Pour ce qui est des principaux résultats de l'étude, Carpentier et al. (2019) ont tout d'abord constaté que la majorité des enseignants débutants interrogés ont exprimé un besoin de soutien moyen ou important et ce, pour chacun des types de besoins cités ci-dessus. Pourtant, de façon presque systématique, les participants expliquent qu'ils ont reçu peu ou pas de soutien au moment de leur entrée en fonction. Pour ceux qui affirment avoir été soutenus, ils déplorent toutefois l'inadéquation entre le soutien reçu et les besoins de soutien réellement éprouvés. Ce soutien n'était effectivement pas adapté aux difficultés qu'ils rencontraient en cette période de survie. Certains précisent que le soutien offert au moment de leur insertion était « très général » alors que leurs besoins étaient « très précis ». Ensuite, il ressort de cette recherche de Carpentier et al. (2019) que dans bien des cas, l'entraide entre collègues a été la seule source de soutien dont les novices ont pu bénéficier, ce qui inquiète particulièrement les chercheurs sachant qu'un tel soutien diffère grandement d'une école à l'autre. En outre, parmi les

Partie théorique

cinq types de besoins ressentis, les résultats laissent apparaître que ceux liés à la gestion de la classe et à la différenciation pédagogique sont les plus fréquemment cités par les novices. En ce qui concerne plus spécifiquement le besoin de soutien en lien avec la différenciation pédagogique, il s'agit de celui pour lequel les enseignants interviewés affirment avoir reçu le moins de soutien. Nombre d'entre eux regrettent d'ailleurs le manque de ressources professionnelles ; la possibilité d'échanger avec un psychologue, un orthopédagogue ou encore un orthophoniste est en effet peu fréquente. Enfin, notons que les conclusions de Carpentier et al. (2019) coïncident avec les études traitant de l'acculturation au milieu professionnel puisqu'elles témoignent de la complexité de ce processus. Plus de 71% des répondants expliquent ainsi ressentir des besoins liés à la socialisation organisationnelle.

Également soucieux des difficultés rencontrées par les novices et plus précisément par ceux qui évoluent dans l'enseignement fondamental, Deprit, Bernal Gonzalez, Collonval et Van Nieuwenhoven (2019) ont cherché, quant à eux, à identifier les tâches qu'ils sont amenés à réaliser pour ensuite mettre en place un accompagnement adapté à leurs besoins. Pour ce faire, les chercheurs ont interrogé neuf institutrices débutantes au sujet de la nature des besoins qu'elles éprouvent. Deprit et al. (2019) en sont ainsi arrivés à une typologie différente de celle de Carpentier et al. (2019), même s'il apparaît de manière claire que les témoignages des enseignants se rejoignent sur de nombreux points.

Les novices interrogées dans le cadre de cette autre recherche menée par Deprit et al. (2019) évoquent tout d'abord un besoin de temps. Toutes s'accordent sur le rythme effréné qui les épuise. Et pour cause, le temps de travail en dehors de la classe, temps consacré à la préparation des cours et à la correction des copies, est presque incalculable. D'ailleurs, nombreuses sont celles qui expliquent renoncer à leurs vies privée et sociale. Ensuite, Deprit et al. (2019) ont relevé, tout comme leurs pairs, les besoins relatifs à la socialisation organisationnelle. Ils ont toutefois, au sein de cette même catégorie de besoins, distingué les besoins d'acculturation (niveau méso) des besoins d'intégration au sein de la classe (niveau micro). Ainsi, d'une part, les enseignantes débutantes expliquent qu'à cause de leur statut de « nouvelles », il leur est difficile de s'intégrer à l'équipe éducative mais aussi de s'adapter au fonctionnement de l'école. Pour répondre aux besoins d'acculturation, Deprit et al. (2019) rappellent l'importance des concertations en précisant que celles-ci doivent être

Partie théorique

organisées dans l'horaire ; il ne suffit pas de discuter de façon informelle dans les couloirs ou sur la cour de récréation. D'autre part, concernant les besoins d'intégration au sein de la classe, les novices soulignent le fait de devoir gérer le groupe tout en tenant compte des singularités de chacun, ce qui représente un réel défi. Une troisième catégorie de besoins est évoquée par Deprit et al. (2019), à savoir les besoins d'intégrer une communauté de pratique. Les participantes à leur étude expriment en effet le souhait de bénéficier des conseils de personnes ressources au sein de l'école mais également d'échanger avec d'autres novices en dehors de l'établissement, lors de rencontres de co-développement animées par des formateurs. Enfin, les institutrices débutantes interrogées par Deprit et al. (2019) éprouvent des besoins liés à l'emploi. Autrement dit, elles cherchent à obtenir des réponses aux questions relatives à l'aspect administratif de leur profession, des questions qui concernent le contrat, le salaire, les congés ou encore le chômage.

4. Conclusion du chapitre

De ce premier chapitre, il est important de retenir que le désengagement professionnel des enseignants s'explique avant tout par une série de conditions rendant l'exercice de leur travail particulièrement éprouvant. Les nombreux défis auxquels les enseignants sont confrontés les premières années de leur carrière en sont également la cause. La pénibilité du statut de novice augmente en effet considérablement le risque d'abandon de la profession, sans parler des difficultés liées à l'insertion professionnelle. Ce processus fait d'ailleurs apparaître, chez les enseignants débutants, toute une série de besoins spécifiques.

Chapitre 2 : le leadership en contexte scolaire

1. Contextualisation : le concept de leadership et son intérêt en contexte scolaire

Comme l'écrivent Carpentier et al. (2019), « ... il ne faut pas simplement mettre en place des mesures de soutien pour les débutants, mais bien connaître et comprendre leurs besoins afin de leur offrir des types de soutien qui y répondent. » (p.15). Jusqu'à présent, peu d'études portent sur l'identification des besoins des enseignants débutants et après avoir procédé à une revue de la littérature, il semble qu'aucune ne fasse état de la façon d'y répondre. Sachant toutefois que le soutien de la direction est essentiel à la rétention des enseignants (Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020) et que le leadership qu'elle adopte favorise leur engagement professionnel (Collie, Shapka & Perry, as cited in Kamanzi, Barroso da Costa & Ndinga, 2017), nous en sommes arrivés à nous intéresser aux rôles du chef d'établissement en tant que leader.

Nous chercherons tout d'abord à définir ce qu'est le leadership tout en gardant à l'esprit que selon la position des auteurs et les conditions dans lesquelles ce concept est considéré, sa définition peut varier. Notons tout de même que dans chacune des définitions que nous vous présenterons, la notion d'influence est présente. Dans la plupart d'entre elles, nous retrouvons également l'idée selon laquelle cette influence s'exerce sur une ou plusieurs actions et ce, afin d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

Ainsi, d'après Garant et Letor (2014), le leadership renvoie à des actions d'orientation, de régulation et de coordination qui portent sur des personnes et, plus précisément, sur leurs motivations, sur leur façon de travailler ainsi que sur leurs rapports au pouvoir. S'intéressant aux actions pédagogiques et socio-éducatives, ils définissent l'étude du leadership comme « ... celle de l'influence exercée au sein d'une organisation et alentour de celle-ci en vue d'orienter, réguler et coordonner les actions. » (Garant & Letor, 2014, p.14).

Très simplement, Grandjean Lüthi (2010) et Brest (2011) expliquent tous deux que le leadership est un processus par lequel une personne exerce une influence sur d'autres et ce, afin d'atteindre un but commun. Plane (2015), lui aussi, envisage le leadership comme s'incarnant à travers une personne, le leader. Il définit alors ce concept comme un processus à la base duquel un individu oriente et influence l'action d'un groupe

Partie théorique

dans le but d'instaurer une certaine politique et d'atteindre des objectifs définis. Bien sûr, ce processus exige des individus formant le groupe qu'ils se mobilisent autour d'une action collective (Plane, 2015). À propos du leader, l'auteur ajoute : « ... sa capacité de vision et d'animation s'avère fondamentale pour dynamiser ledit processus (Plane, 2015, p.2).

Parce qu'il considère le leadership comme étant distribué et non comme se réduisant aux comportements d'une seule personne comme les auteurs précédemment cités, De Ketele (2013) définit le leadership comme un processus d'influence exercé par des acteurs sur d'autres afin d'atteindre des buts organisationnels. Il précise également que cette influence s'exécute à travers une multitude d'actions, de dispositifs et de ressources. Pour Gather Thurler, Pelletier et Dutercq (2015), le leadership est « un processus mutualisé de développement durable, systémique, systématisé et distribué. » (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2015, p.97). Ces auteurs considèrent donc, tout comme De Ketele (2013), que le leadership ne peut dépendre d'une seule personne. Au contraire, ils le perçoivent comme un « processus social » qui se compose de plusieurs maîtres à penser, à diriger et à contrôler les actions.

Comme expliqué précédemment, dans le cadre de ce mémoire, il est question d'investiguer les rôles du chef d'établissement en tant que leader. Par conséquent, nous retiendrons la définition de Langlois (as cited in Tutak, Demeuse & Artus, 2015). Ce dernier a en effet investi la notion de leadership en contexte scolaire qu'il décrit comme étant un mécanisme par lequel la direction influence les différents acteurs de l'école, à savoir les enseignants, les élèves ou encore les parents et ce, dans le but de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves.

Qu'en est-il de l'intérêt du leadership en contexte scolaire ? Comme l'expliquent Marzano, Waters et McNulty (2016), le leadership du directeur est essentiel au bon fonctionnement de son établissement scolaire. Et pour cause, il a un impact majeur sur les missions et objectifs fixés, l'ambiance dans l'école, l'attitude et les pratiques des enseignants, l'organisation de l'enseignement et, enfin, sur les opportunités d'apprentissage des élèves. L'efficacité d'un établissement scolaire est ainsi conditionnée par l'exercice du leadership de la direction (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Or, la réussite scolaire des élèves dépend directement du fait que leur école est efficace ou non. Dans le même ordre d'idées, Gather Thurler, Pelletier et

Dutercq (2015) affirment qu'en contexte scolaire, le leadership adopté par le directeur d'école contribue à la réussite des élèves dans le cas où il reconnaît l'importance de l'influence des enseignants et, plus précisément, de leur compétence professionnelle et des enseignements qu'ils délivrent. En outre, il semble que le leadership a également une incidence sur la qualité des interactions entre les acteurs éducatifs et, par conséquent, sur la qualité de leur travail (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2015).

Notons qu'en raison de l'importance du leadership dans les écoles, le directeur est perçu comme étant la personne la plus influente. Le chef d'établissement joue effectivement un rôle crucial puisque c'est son leadership qui définit, par exemple, le climat d'enseignement ainsi que le niveau d'engagement des enseignants (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Afin de garantir l'efficacité d'un établissement scolaire, il faut donc avant tout s'assurer de l'efficacité de sa direction.

2. Quelques théories du leadership

Avant de réaliser une synthèse de la vision du chef d'établissement en tant que leader, nous tenons à faire le point sur certaines théories du leadership. C'est effectivement sur base de ces théories que nous serons par la suite en mesure de définir le leadership exercé par les directeurs interrogés et de mieux comprendre ainsi la relation qu'ils ont établie avec leur(s) instituteur(s) débutant(s).

Préalablement, il nous semble important de noter qu'il existe différents courants du leadership, à savoir les approches par les traits, les approches par les styles de leadership, les théories situationnelles, les théories transformationnelles ainsi que le leadership partagé (Glinne-Demaret, 2021). Gardons également en mémoire qu'« ... il existe une grande diversité de leadership dans les établissements scolaires entre les pays, entre les établissements d'un même pays, et même au sein d'un même établissement selon les circonstances. » (De Ketele, 2013, p.81).

Bien qu'elles soient nombreuses à influencer les leaders scolaires (Marzano, Waters & McNulty, 2016), nous nous limiterons donc ici à décrire quelques-unes des théories du leadership. Précisons que nous avons naturellement focalisé notre attention sur les théories issues des courants les plus récents. Il nous semble en effet qu'elles sont les plus appropriées étant donné l'actualité et l'origine de notre questionnement.

2.1. Le leadership situationnel

Même si ce sont bel et bien Blake et Mouton qui sont à l'origine des prémisses de cette théorie du leadership, nous nous intéresserons ici au modèle situationnel développé par Hersey et Blanchard (as cited in Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015). Ce modèle repose sur deux principes fondamentaux : d'une part, aucun style de leadership n'est plus optimal qu'un autre et, d'autre part, il convient de choisir le style de leadership le plus adéquat par rapport à la situation (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Plus précisément, comme l'explique Plane (2015), le leader est tenu de considérer le niveau de maturité et d'autonomie de ses collaborateurs pour adapter son style de leadership à ces caractéristiques.

Au sens de Hersey et Blanchard (as cited in Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015), la maturité désigne la compétence (expérience, connaissance, habileté) mais aussi la motivation (confiance, engagement, implication) d'un individu vis-à-vis d'une tâche particulière. Plane (2015) précise que la maturité se présente sous deux formes : la maturité psychologique (confiance en soi, équilibre) et la maturité professionnelle (compétences, habiletés, savoir-faire, talent). En conclusion, pour s'assurer d'un comportement managérial efficace, le leader est donc amené à s'ajuster au degré de compétence et d'engagement de ses subalternes mais également à leur niveau de maturité (Plane, 2015). Si les collaborateurs manquent de compétences et d'implication, le leader se verra prendre une position directive, autoritaire. Par contre, dans le cas où ils se montrent compétents et motivés, le leader aura recours à des pratiques de délégation (Plane, 2015). Hersey et Blanchard (as cited in Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015) en sont ainsi arrivés à identifier quatre styles de leadership : le style « directif », le style « persuasif », le style « participatif » et le style « délégatif ». Le style « directif » est à adopter lorsque les subalternes ne disposent pas des compétences nécessaires pour accomplir la tâche et ne sont pas motivés. Le style « persuasif », lui, convient aux collaborateurs qui souhaitent effectuer la tâche mais ne savent pas comment parce que leurs compétences sont toujours en développement. Le style « participatif » est efficace lorsque les subalternes sont peu motivés et ce, malgré leurs compétences au regard de la tâche à effectuer. Enfin, le style « délégatif » convient aux collaborateurs qui sont à la fois motivés et compétents.

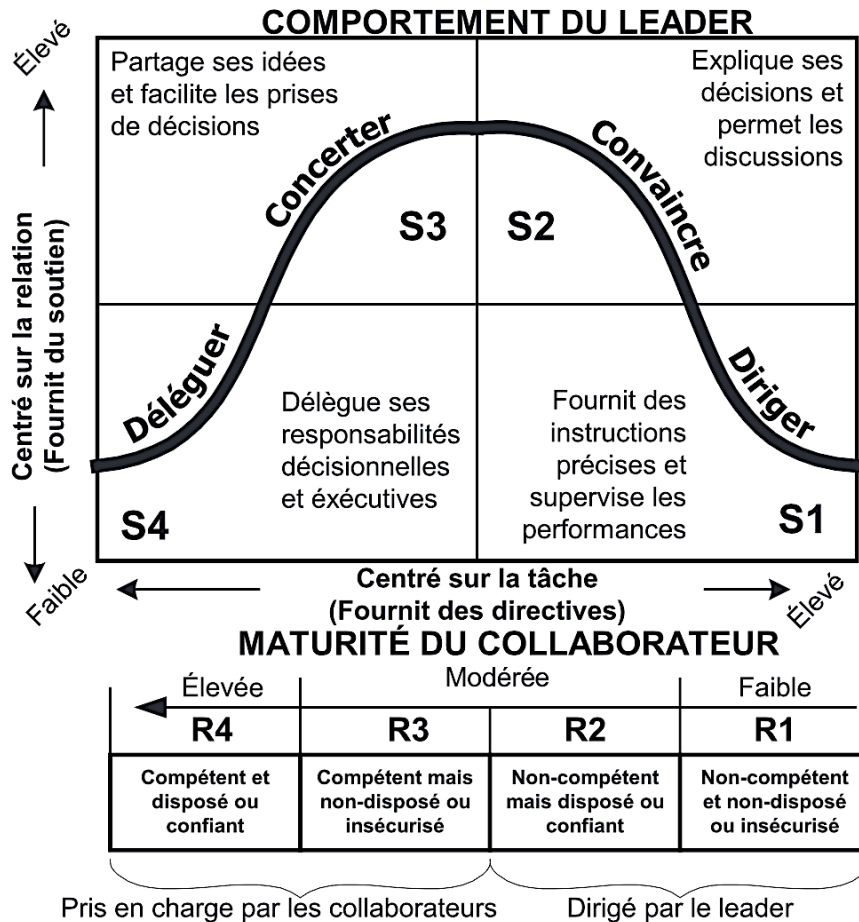


Figure 1. La matrice de Hersey et Blanchard

Source: Hersey, P. (1985), *The Situational Leader*, New York, Warner Books

Concluons en ajoutant que ce modèle est fondamental puisqu'il sous-entend qu'il est possible de compenser le manque de compétences et de motivation des employés par un style de leadership adapté (Plane, 2015).

2.2. Le leadership transformationnel et le leadership transactionnel

Burns (as cited in Brest, 2011 ; Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015) distingue deux styles de leadership : le leadership transactionnel et le leadership transformationnel. Comme son nom l'indique, le leadership transactionnel s'inscrit dans une logique de transaction, c'est-à-dire d'échange (Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015). Plus concrètement, la relation entre le leader et ses collaborateurs repose sur un système de récompenses et de sanctions : le leader propose à son équipe des récompenses, récompenses qu'il lui accordera en fonction des résultats qu'elle obtiendra (Brest, 2011 ; Plane, 2015). Autrement dit, si les objectifs sont atteints par

Partie théorique

ses collaborateurs, le leader les récompensera. Dans le cas contraire, il les sanctionnera. D'après Bass et Avolio (as cited in Marzano, Waters & McNulty, 2016), il existe trois formes de leadership transactionnel : le « mode passif de gestion par exceptions », le « mode actif de gestion par exceptions » et le « mode transactionnel constructif ». Lorsque le leader opte pour le mode passif, il intervient en établissant des standards après avoir constaté l'apparition de problèmes. À l'inverse, s'il choisit d'adopter le mode actif, le leader anticipe les éventuelles difficultés, établit des standards et s'assure que ses subalternes ne s'écartent pas du droit chemin. Enfin, au sujet du mode transactionnel constructif, il s'agit du style de leadership transactionnel le plus efficace et le plus actif puisqu'il offre aux collaborateurs la possibilité de participer au processus de gestion (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Quant au leadership transformationnel, il met l'accent sur le changement, un changement qui n'est pas imposé. Le leader se contente en effet d'aider à la transformation (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Ce style de leadership permet donc aux différents acteurs d'éprouver un sentiment de pouvoir et de disposer d'une capacité d'agir (Grandjean Lüthi, 2010). Il est ici question d'un engagement réciproque entre le leader et ses associés basé sur des valeurs et des objectifs communs. Dans le but d'insuffler le changement auprès de son équipe, le leader transformationnel s'appuie sur sa vision, son charisme, son style et son projet (Plane, 2015). Ce type de leader exerce ainsi une influence « profonde » et « durable » qui pousse ses collaborateurs à changer leur regard sur le monde et par conséquent, à penser différemment. Cette influence du leader est toutefois conditionnée par certains paramètres (Brest, 2011). Tout bon leader transformationnel doit alors faire preuve de considération envers les membres de son équipe, c'est-à-dire tenir compte de leurs besoins. Ensuite, il lui faut générer, chez ses associés, une stimulation intellectuelle. Plus précisément, il doit les inviter à résoudre les problèmes différemment. Enfin, le leader transformationnel doit inspirer son équipe, la pousser à l'innovation mais aussi être un modèle. Bien sûr, il est attendu de ce type de leader qu'il ait confiance en lui, qu'il ait pleinement conscience de ses points forts et de ses points faibles mais aussi qu'il se montre fiable (Plane, 2015). Notons que sa crédibilité est tributaire de la façon dont ses collaborateurs croient en lui et lui accordent leur confiance (Brest, 2011).

D'après Brest (2011), le leadership transformationnel présente un plus grand intérêt puisqu'il a un impact positif sur l'innovation et sur l'apprentissage organisationnel

Partie théorique

décrit comme reposant sur « une investigation où les individus acceptent de remettre en question leur manière d'agir. » (p.343). Plane (2015) reconnaît, lui aussi, des avantages au leadership transformationnel : non seulement il renforce l'estime de soi, la productivité et la satisfaction au travail mais il permet également de réduire le taux d'absentéisme ainsi que le taux de rotation du personnel.

2.3. Le leadership pédagogique ou éducatif

Comme l'expliquent Tutak, Demeuse et Artus (2015), « ... une partie du leadership exercé par les directeurs est qualifiée de leadership pédagogique ou éducatif, d'une part, en raison de sa finalité visant le développement des élèves et, d'autre part, en raison de ses modalités qui portent sur l'agir professionnel des enseignants et des autres responsables des élèves. » (p.109).

Le leadership pédagogique, également appelé leadership éducatif, est interactionnel : il permet à tous les acteurs de s'impliquer dans le processus de transformation des pratiques (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2011). Un tel style de leadership permet donc non seulement de mettre fin aux désolations des employés quant au manque d'autonomie mais également de leur offrir un réel pouvoir d'agir sur les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2011).

Pour ce qui est des caractéristiques distinctives du leadership pédagogique, une liste a été dressée (Marzano, Waters & McNulty, 2016). En guise d'exemples, nous citerons les suivantes : apporter une aide directe aux enseignants, concevoir des activités de perfectionnement du personnel, faciliter la collaboration entre enseignants ou encore instaurer un climat scolaire positif.

Quant aux enjeux de la mise en place de ce leadership, trois dimensions ont été identifiées comme pouvant être influencées par le leadership pédagogique des directeurs, à savoir les compétences professionnelles des enseignants, leur motivation et leur engagement ainsi que leurs conditions de travail (Garant & Letor, 2014). Il est toutefois important de préciser que l'efficacité du leadership pédagogique dépend non seulement de la perception qu'a le directeur de ses compétences mais aussi de la façon dont ses compétences sont perçues par son équipe éducative (Tutak, Demeuse & Artus, 2015). Or, il s'agit là d'un réel problème puisque comme le souligne Lafond (as cited

in Tutak, Demeuse & Artus, 2015), ayant quitté la pratique de l'enseignement, les directeurs doutent cruellement de leurs compétences pédagogiques.

3. Le chef d'établissement, un leader

3.1. Les caractéristiques personnelles du leader

Avant de nous intéresser plus spécifiquement au leader scolaire et aux comportements qu'il lui faut adopter, nous avons tout d'abord cherché à identifier ses traits et ce, quel que soit le milieu dans lequel il évolue. Plane (2015) définit les caractéristiques personnelles du leader en s'appuyant sur les travaux de Bennis, l'un des plus grands spécialistes du leadership à l'origine de la théorie des traits de personnalité et des compétences des leaders.

Tout comme l'explique Plane (2015), Bennis identifie, comme première caractéristique du leader, sa capacité à disposer d'une vision claire et globale qu'il décompose en une série d'actions concrètes à mettre en place sur le terrain, ce qui permet de garantir une performance durable. Ensuite, d'après Bennis (as cited in Plane, 2015), le leader a pour particularité d'être un « architecte social », ce qui signifie qu'il parvient à ce que ses collaborateurs adhèrent à ses valeurs et travaillent dans le but d'atteindre les objectifs qu'il a fixés. Le leader s'assure ainsi d'établir un lien émotionnel avec ses subordonnés et ce, en veillant à rester proche d'eux. Une autre idée évoquée par Bennis (as cited in Plane, 2015) est que le leader a acquis des compétences d'autogestion. Notons que c'est le fait de se connaître et d'avoir donc parfaitement conscience de ses points forts et de ses points faibles qui permet au leader de se gérer lui-même. En outre, Bennis (as cited in Plane, 2015) insiste sur ce point : le leader est « un communicant » et véhicule donc efficacement ses messages. De telles capacités communicationnelles sont d'ailleurs primordiales dans un monde aussi concurrentiel que le nôtre. Enfin, selon Bennis (as cited in Plane, 2015), le leader se caractérise par son aptitude à relever toutes sortes de défis, non sans prendre quelques risques mesurés. En cas d'échec, il est prêt à assumer sa part de responsabilité et y voit même une opportunité d'apprentissage. Nous constatons donc à quel point le leader fait preuve d'optimisme ; malgré les erreurs, il garde la foi et croit en un avenir meilleur (Bennis, as cited in Plane, 2015).

Partie théorique

En conclusion, tout comme l'écrit Plane (2015), il est possible de résumer la théorie de Bennis portant sur les traits de personnalité et les caractéristiques des leaders de cette façon : outre leur engagement sans faille et leur importante capacité d'apprentissage, les leaders se définissent par leur capacité de vision, la qualité de leurs communications, leur confiance et leur autogestion.

3.2. Les comportements attendus du chef d'établissement en tant que leader

En tant que leader, le chef d'établissement est amené à favoriser la cohésion entre ses enseignants et leur satisfaction au travail mais aussi à contribuer au développement personnel de chacun (Brest, 2011). Pour ce faire, la connaissance des facteurs influençant le bon fonctionnement de l'école et des traits de caractère des membres de son équipe éducative est primordiale (Pavlović, Oljača & Kostović, 2012). En possession des informations relatives à la situation et aux besoins des enseignants, le directeur est ainsi en mesure de combiner, au mieux, différents types de leadership (Lee & Yu, as cited in Pavlović, Oljača & Kostović, 2012).

Il est également attendu du chef d'établissement qu'il propose « une vision de l'avenir et donne du sens à l'action » (Brest, 2011, p.334), c'est d'ailleurs ce qui le différencie d'un « simple » manager qui, lui, se contente de planifier, d'organiser et de contrôler. Parallèlement à ces tâches relatives au management, le directeur doit porter une attention particulière à la culture organisationnelle de son école ; il lui faut penser aux changements qui permettront à tous, élèves, enseignants et parents, de bénéficier d'un climat favorable (Pavlović, Oljača & Kostović, 2012). Le chef d'établissement est donc à la fois manager et leader (Pavlović, Oljača & Kostović, 2012). Ajoutons que, parce qu'il est un leader, le chef d'établissement doit investir dans le soutien et le développement professionnel de son équipe ; il lui faut réussir à « ... exploiter et fédérer le capital professionnel en présence. » (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2015, p.96).

Ensuite, sous l'impulsion des nouvelles politiques éducatives, il est désormais demandé au chef d'établissement qu'il mobilise l'ensemble des enseignants autour d'un projet commun. Le législateur exige en effet du directeur qu'il exerce le métier de « leader pédagogique » et qu'il endosse le rôle de « gestionnaire-animateur stratégique », ce qui signifie qu'il est « ... responsable des initiatives qu'il prend en

concertation avec son équipe pédagogique et responsable des résultats qu’obtiennent les élèves de son établissement. » (Garant & Letor, 2014, p.18). Le directeur d’école doit alors animer la communauté éducative en choisissant d’exercer un leadership axé sur le développement des pratiques professionnelles, ce qui lui permettra in fine d’améliorer les performances des élèves de son établissement scolaire (Tutak, Demeuse & Artus, 2015). Parmi les qualités ainsi attendues du leader scolaire, nous citerons l’écoute, la capacité de communiquer efficacement, le sens de la négociation et de l’anticipation, le pouvoir d’influencer et de persuader, la capacité de prendre des décisions ou encore celle de partager une vision.

Enfin, nombreux sont les auteurs qui rappellent qu’actuellement, le leadership ne peut plus être exclusivement exercé par le chef d’établissement. Il est effectivement attendu du directeur qu’il délègue de façon à ce que le leadership soit partagé entre tous les acteurs concernés, c’est-à-dire tous ceux qui prennent des initiatives visant à améliorer la communauté scolaire (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2015). Et pour cause, au sein des administrations publiques, le leadership est souvent associé à l’idée d’un excès de pouvoir et, par conséquent, à une image négative (Brest, 2011).

3.2.1. Les 21 responsabilités du leader scolaire

Suite à leur méta-analyse, Marzano, Waters et McNulty (2016) en sont arrivés à identifier vingt-et-une catégories de comportements en lien avec le leadership des chefs d’établissement. Comme l’expliquent les auteurs, ces comportements constituent des « responsabilités » ayant un effet certain sur le rendement scolaire des élèves. Précisons que par responsabilité, ils entendent aussi bien des compétences et des attitudes que des rôles et des actions (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Afin de mieux comprendre la nature du leadership scolaire, nous avons donc synthétisé ces responsabilités :

1) Affirmation

La première responsabilité du leader scolaire est l’affirmation, à savoir la capacité de prendre conscience des réussites et des échecs de son établissement. Plus précisément, il est responsable de reconnaître et souligner les réalisations de ses élèves et de ses enseignants mais également d’admettre les échecs de l’école dans son ensemble.

Partie théorique

2) Agent de changement

Parce qu'il est un agent de changement, le directeur se doit de continuellement remettre en question les pratiques auxquelles les membres de son équipe et lui-même ont recours et ce, afin d'exploiter au maximum le potentiel de son école. Au sujet des changements, il lui faut être prêt à prendre des risques et à accepter que tous n'aboutissent pas à une amélioration scolaire.

3) Récompenses conditionnelles

Il ne suffit pas seulement de reconnaître les réalisations individuelles ; le leader scolaire a également pour responsabilité de les récompenser en se basant sur le critère de rendement et non sur celui de l'ancienneté.

4) Communication

La communication est sans aucun doute l'une des responsabilités les plus importantes du directeur d'école. Et pour cause, il s'agit du « ... ciment qui maintient ensemble toutes les autres responsabilités en matière de leadership. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, p.54). Concrètement, le chef d'établissement doit s'assurer d'une bonne communication avec et entre tous les acteurs concernés par la communauté scolaire, notamment parce que l'atteinte des objectifs communs en dépend.

5) Culture

Cette responsabilité du directeur scolaire consiste à développer une culture façonnée de valeurs, de convictions et de sentiments qui participe à l'efficacité de son établissement. En d'autres termes, il lui est demandé de créer une culture qui influence positivement les enseignants et par conséquent le rendement des élèves.

6) Discipline

Il est ici question de protéger les enseignants « ... des questions et des influences qui pourraient les détourner de leur enseignement ou nuire à leur concentration. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, p.56).

7) Flexibilité

Le leader scolaire fait preuve de flexibilité, ce qui signifie qu'il doit non seulement être capable d'adapter ses comportements de leadership en fonction de la situation à laquelle il est confronté mais également de considérer les opinions opposées aux siennes.

Partie théorique

8) Focalisation

Cette responsabilité implique, pour le chef d'établissement, de veiller à ce que les initiatives de changement coïncident avec les objectifs qu'il aura définis. Pour ce faire, il doit avant tout s'assurer de la clarté des objectifs mais aussi du fait que son équipe les garde constamment à l'esprit.

9) Idéaux et convictions

Il est primordial que le directeur scolaire agisse conformément à ses idéaux et à ses convictions en ce qui concerne l'école, l'enseignement et l'apprentissage. Il les partage d'ailleurs avec son personnel de façon à améliorer l'efficacité de son leadership.

10) Participation du personnel

Une autre responsabilité du leader scolaire est de permettre à son personnel de participer au fonctionnement de l'école, c'est-à-dire à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques scolaires mais également à la prise des décisions.

11) Stimulation intellectuelle

Le chef d'établissement doit avoir recours à la stimulation intellectuelle. D'une part, il doit s'assurer, au sein de son équipe, de la connaissance approfondie des recherches et des théories portant sur le fonctionnement efficace des écoles. D'autre part, il lui faut encourager les discussions à ce sujet.

12) Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation

Cette responsabilité repose sur l'implication du directeur « ... dans la conception et la mise en œuvre des activités liées au curriculum, à l'enseignement et à l'évaluation. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, p.62). Autrement dit, il est attendu du leader scolaire qu'il aide les enseignants à concevoir les activités scolaires ainsi qu'à réfléchir aux questions relatives à l'enseignement et à l'évaluation.

13) Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation

Le directeur d'un établissement scolaire doit avoir développé et acquis de solides connaissances des pratiques efficaces en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation. La qualité de l'accompagnement des enseignants est en effet tributaire de ses connaissances.

Partie théorique

14) Supervision et évaluation

Le directeur scolaire assume sa responsabilité de supervision et d'évaluation lorsqu'il surveille l'efficacité des pratiques scolaires en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation. Précisons que c'est l'impact de ces pratiques sur le rendement des élèves qui est examiné.

15) Optimisme

Tout leader scolaire efficace est caractérisé par sa capacité à inspirer les membres de son équipe et à soutenir, avec optimisme et dynamisme, leurs initiatives. La création d'un climat positif est d'ailleurs à la base de toute innovation.

16) Ordre

Sachant que l'école est un environnement dynamique, le directeur doit agir de façon à ce que règne l'ordre. Et pour cause, l'ordre conditionne les performances scolaires. Or, c'est la mise en place de principes et de méthodes de fonctionnement qui permet la création d'une structure et par conséquent, l'instauration de l'ordre.

17) Rayonnement

Parce qu'il a la responsabilité de rayonnement, le leader scolaire est le défenseur et le porte-parole de l'école. En communiquant avec tous les citoyens, il s'assure ainsi de leur contribution à la communauté scolaire et, in fine, de l'efficacité du fonctionnement de son établissement.

18) Relations

Le chef d'établissement, responsable des relations, est amené à créer des liens émotionnels avec et entre les membres de son équipe mais aussi à s'intéresser à leur vie personnelle et à leurs besoins. Le directeur doit même s'y montrer sensible afin d'aider le personnel à maintenir un certain niveau de concentration et de cohérence.

19) Ressources

En tant que leader, le directeur d'école s'assure toujours que son personnel dispose de toutes les ressources nécessaires en termes de matériel, d'équipement, de temps, d'espace et qu'il puisse bénéficier d'occasions de perfectionnement professionnel.

20) Connaissance de la situation

Il est ici question de « ... la conscience, de la part du leader, des particularités et des courants sous-jacents en ce qui concerne le fonctionnement de l'école, et l'utilisation

Partie théorique

de cette information pour traiter les problèmes actuels et potentiels. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, pp.69-70). Il doit donc exercer un leadership d'anticipation pour saisir les opportunités et affronter les menaces.

21) Visibilité

Enfin, le leader scolaire doit être présent pour tous les acteurs de l'établissement (enseignants, élèves, parents). Autrement dit, il doit multiplier les contacts et les interactions avec chacun et ce, en effectuant régulièrement des visites dans les classes.

4. Conclusion du chapitre

De cette revue de la littérature traitant du leadership en contexte scolaire, nous souhaitons insister sur le fait que le fonctionnement d'un établissement est tributaire de l'efficacité du leadership exercé par sa direction. Outre ses effets sur l'apprentissage et la réussite des élèves, le leadership du directeur influence les enseignants et, plus précisément, leurs compétences, leur motivation ou encore leur engagement. Le leader scolaire se doit donc d'adopter des comportements qui impacteront positivement les membres de son équipe et, plus généralement, tous les acteurs de l'école. Pour la suite de notre recherche, nous avons fait le choix de nous appuyer sur la théorie des vingt-et-une responsabilités de Marzano, Waters et McNulty (2016). Elle nous semble en effet être la plus étayée.

Chapitre 3 : le cadre d'analyse

Suite à la revue de la littérature scientifique traitant de l'exercice du travail enseignant en tant que novice d'une part et du leadership scolaire d'autre part, il nous est dès lors possible d'apporter une réponse théorique à notre question de recherche. Cette étape est essentielle puisqu'elle nous permet de construire un cadre d'analyse sans lequel nous ne pourrions traiter les données récoltées sur le terrain. C'est donc dans le but de définir notre cadre d'analyse que nous chercherons désormais à croiser les différents éléments explicités dans les chapitres précédents.

1. Synthèse des catégories de besoins

Notre objectif étant d'établir des liens entre les besoins des enseignants débutants et les rôles du chef d'établissement en tant que leader scolaire, nous nous sommes tout d'abord concentrés sur les typologies de besoins des enseignants novices (cf. tableaux 1 et 2 en annexe 1) présentés dans notre cadre théorique, à savoir celles de Carpentier et al. (2019) et de Deprit et al. (2019). Nous nous sommes ainsi attelés à rédiger une synthèse des catégories de besoins déjà présentes dans la littérature.

Prendre en compte les différentes catégories de besoins identifiées grâce à ces recherches nous a menés à l'élaboration d'une nouvelle typologie, une typologie qui reprend tous les besoins exprimés jusqu'à présent par les enseignants novices. Bien sûr, nous avons apporté quelques modifications aux théories existantes, non seulement pour éviter les répétitions mais aussi pour les adapter à notre situation de recherche.

Tableau 3. – *Synthèse des besoins des enseignants débutants présentés dans la littérature scientifique actuelle*

Catégories de besoins	Expressions des besoins
Besoins liés à la socialisation organisationnelle	Connaissance des attentes institutionnelles à leur égard
	Familiarisation dans son environnement de travail, compréhension de l'organisation
	Intégration à l'équipe-école : faire partie de l'école, être reconnu comme membre de l'équipe
	Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école
	Participation aux concertations (gestion du quotidien, programmation)

Partie théorique

Besoins liés à l'enseignement	Appropriation et mise en œuvre des orientations des Socles de compétences, des programmes
	Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage
	Évaluation des apprentissages des élèves
	Utilisation de différentes méthodes d'enseignement
	Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement
Besoins liés à la gestion de classe	Choix des moyens pour régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés
	Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire
	Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages
Besoins liés à la différenciation pédagogique	Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés
	Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté (autres que les élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)
	Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
	Présenter, aux élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement
	Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage
	Faire de la différenciation pédagogique
Besoins de nature personnelle et psychologique	Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait
	Bénéficier d'un soutien émotionnel (écoute, empathie) dans les moments difficiles
	Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles
	Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant)
	Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession
	Persévérance dans la profession enseignante
	Maintenir un rapport positif à la profession
Besoins liés au temps	Trouver du temps pour réaliser les préparations et les corrections

Besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique	Être soutenu, conseillé, écouté par la présence d'un enseignant-relais interne à l'école
	Se décharger, déposer ses questions dans un espace de co-développement externe à l'école
Besoins liés à l'emploi	Comprendre ce qu'il faut faire pour être en ordre administrativement (contrats, salaire, chômage,...)

2. Formulation de postulats théoriques

Une fois cette synthèse rédigée, nous nous sommes à nouveau penchés sur les 21 responsabilités du leader scolaire de Marzano, Waters et McNulty (2016). Sur base d'un tableau récapitulatif de cette théorie (cf. tableau 4 en annexe 2) et du tableau 3 ci-dessus, nous avons posé des postulats théoriques. Plus concrètement, pour chacune des catégories de besoins de notre synthèse, nous nous sommes questionnés : quelle(s) responsabilité(s) du leader scolaire pourrai(en)t, en partie ou totalement, répondre à cette catégorie de besoins ? Nous avons ainsi établi des liens hypothétiques entre les catégories de besoins exprimés par les enseignants novices et les responsabilités du leader scolaire.

En ce qui concerne les besoins liés à la socialisation organisationnelle, il nous semble que plusieurs responsabilités (n°5, n°8, n°9, n°10 et n°16) du leader scolaire pourraient y répondre. Tout d'abord, les responsabilités n°5 et n°9 nous paraissent être complémentaires dans le sens où elles permettent à l'enseignant débutant d'être au clair sur les croyances et les valeurs de l'établissement dans lequel il fait son entrée mais aussi sur les idéaux et convictions de sa direction et donc, de se familiariser à la culture de l'école et de mieux comprendre l'organisation éducative en question. Ensuite, en endossant la responsabilité n°8, à savoir la responsabilité de focalisation, le leader scolaire communique les objectifs définis au novice et ce dernier est alors informé des attentes à son égard. De plus, sachant que cette première catégorie de besoins s'exprime notamment par l'envie de contribuer à la gestion quotidienne de l'établissement et à la programmation, la responsabilité n°10 qui consiste à faire participer le personnel au fonctionnement de l'école pourrait forcément y répondre, du moins en partie. Enfin, par la responsabilité n°16 qui suppose l'instauration de l'ordre, il est question de mettre en place des principes et des méthodes de fonctionnement. Or,

Partie théorique

tout comme nous le précisons dans le tableau 3, il est important pour les novices d'avoir connaissance du fonctionnement de leur école.

Pour ce qui est des besoins liés à l'enseignement, nous pensons que les responsabilités n°12, n°13 et n°19 pourraient potentiellement les satisfaire. Pour aider les enseignants débutants dans l'application des orientations des Socles, dans la planification de l'enseignement et dans l'évaluation des élèves, il nous paraît évident que les leaders scolaires doivent avant tout avoir développé et acquis des connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation (responsabilité n°13). Ces connaissances leur permettraient ensuite de répondre à la responsabilité n°12 en s'impliquant « ... dans la conception et la mise en œuvre des activités liées au curriculum, à l'enseignement et à l'évaluation. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, p.62). Mais, selon nous, il leur faut également s'assurer de mettre à la disposition des novices toutes les ressources nécessaires (responsabilité n°19) afin de rendre possible l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement ainsi que des technologies de l'information et de la communication.

Par ailleurs, nous sommes convaincus du fait que les responsabilités n°6 et n°16, qui exigent de la direction l'instauration d'une certaine discipline et de l'ordre, répondent aux besoins liés à la gestion de la classe. Et pour cause, toutes deux aident très certainement les enseignants débutants à faire face aux élèves dits perturbateurs et à maintenir un climat de classe propice aux apprentissages.

Au sujet des besoins liés à la différenciation pédagogique, les liens avec les responsabilités du leader scolaire sont bien moins évidents. Toutefois, nous sommes partis du postulat suivant : pour faire de la différenciation pédagogique, il faut que les novices prennent du recul sur leurs actions éducatives, ce qui pourrait être facilité par le rôle d'agent de changement (responsabilité n°2) du chef d'établissement. Ce rôle consiste en effet à remettre en question les pratiques de tout un chacun. Nous imaginons également que pour pallier les difficultés des élèves, il est indispensable que les enseignants mettent continuellement « à jour » leurs connaissances. Or, cette mise à jour serait sans aucun doute encouragée par la stimulation intellectuelle (responsabilité n°11) qui « ... désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire s'assure que le corps enseignant et le personnel sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes [...] » (Marzano, Waters & McNulty, 2016, p.61).

Partie théorique

Concernant les besoins de nature personnelle et psychologique, il nous semble tout d'abord que les responsabilités n°1, n°3 et n°15 des leaders scolaires permettraient aux enseignants débutants d'être rassurés dans ce qu'ils font, de se développer personnellement et par conséquent, de persévérer malgré les obstacles. D'après nous, il ne fait nul doute que le fait de reconnaître, souligner et récompenser leurs réalisations individuelles (responsabilités n°1 et n°3) mais aussi de soutenir, avec optimisme, leurs initiatives (responsabilité n°15) les aident dans ce sens. Ensuite, tout comme le soulignent Marzano, Waters et McNulty (2016), étant responsable des relations (responsabilité n°18), la direction se doit de créer des liens émotionnels avec les membres de son équipe, de s'intéresser et de se montrer sensible à leur vie personnelle ainsi qu'à leurs besoins. D'après nous, il est évident qu'une telle responsabilité satisfait le besoin d'écoute et d'empathie des novices. Ces derniers bénéficient en effet d'un soutien émotionnel de la part de leur direction.

Pour les besoins liés au temps, nous sommes persuadés que la responsabilité n°19 (ressources) y répond directement, même si ce n'est que partiellement. Le fait de disposer de toutes les ressources nécessaires, en termes de temps dans ce cas précis, a très certainement un impact positif sur le rythme de travail des enseignants débutants. Nous pensons donc que ce manque de temps ressenti par les novices pourrait être en partie résolu par les ressources qui leur sont attribuées.

Quant aux besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique et ceux liés à l'emploi, nous ne sommes pas parvenus à identifier en quoi les leaders scolaires pourraient y répondre sur base de la théorie de Marzano, Waters et McNulty (2016).

Notons enfin qu'il n'a pas été possible d'établir des liens avec toutes les responsabilités décrites dans la théorie de Marzano, Waters et McNulty (2016). Il nous semble en effet que les responsabilités suivantes sont trop éloignées de la thématique du travail enseignant en tant que novice :

- responsabilité n°4 (communication) ;
- responsabilité n°7 (flexibilité) ;
- responsabilité n°14 (supervision et évaluation) ;
- responsabilité n°17 (rayonnement) ;
- responsabilité n°20 (connaissance de la situation) ;
- responsabilité n°21 (visibilité).

Partie théorique

Nous en sommes ainsi arrivés à ce tableau récapitulatif :

Tableau 5. – *Liens hypothétiques entre les catégories de besoins exprimés par les enseignants novices et les responsabilités du leader scolaire*

Catégories de besoins	Responsabilités du leader scolaire
Besoins liés à la socialisation organisationnelle	- Responsabilité n°5 : culture - Responsabilité n°8 : focalisation - Responsabilité n°9 : idéaux et convictions - Responsabilité n°10 : participation du personnel - Responsabilité n°16 : ordre
Besoins liés à l'enseignement	- Responsabilité n°12 : implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation - Responsabilité n°13 : connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation - Responsabilité n°19 : ressources
Besoins liés à la gestion de classe	- Responsabilité n°6 : discipline - Responsabilité n°16 : ordre
Besoins liés à la différenciation pédagogique	- Responsabilité n°2 : agent de changement - Responsabilité n°11 : stimulation intellectuelle
Besoins de nature personnelle et psychologique	- Responsabilité n°1 : affirmation - Responsabilité n°3 : récompenses conditionnelles - Responsabilité n°15 : optimisme - Responsabilité n°18 : relations
Besoins liés au temps	- Responsabilité n°19 : ressources
Besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique	/
Besoins liés à l'emploi	/

Partie empirique

Avant d'entrer dans le vif du sujet et d'entamer la partie empirique de notre mémoire par l'explicitation de notre méthodologie, nous tenions prioritairement à nous justifier quant au choix de mener une recherche qualitative et à vous présenter la structure de cette nouvelle partie.

À partir de notre question « Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ? », nous mènerons une recherche qualitative, à savoir une recherche qui « ... analyse des actions et des interactions en tenant compte des intentions des acteurs. » (Dumez, 2011, p.56). Notre intention est en effet compréhensive puisque nous chercherons à répondre à la question du comment. Sans oublier que, comme le précise Dumez (2011), la démarche qualitative est la plus appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs et par conséquent difficilement mesurables. Or, dans le cadre de notre recherche, nous sommes convaincus que les réponses apportées par les personnes que nous interrogerons varieront. Et pour cause, les instituteurs et directeurs avec lesquels nous nous entretiendrons auront chacun leur vécu et c'est en fonction de ce vécu qu'ils nous répondront.

D'après la théorie d'Anadón (2006), l'orientation de notre recherche est qualitative/interprétative. Notre objectif sera en effet de comprendre le point de vue de différents acteurs sur leur vie et leurs expériences. D'ailleurs, parce que nous chercherons à comprendre le monde tel qu'il est vécu par les instituteurs débutants ainsi que par leur direction, notre approche peut également être qualifiée de phénoménologique (Anadón, 2006). Nous souhaitons ainsi saisir la réalité du terrain, aux yeux des acteurs, quant à la façon dont les rôles du directeur en tant que leader scolaire répondent aux besoins spécifiques de ses instituteurs débutants.

Dans cette partie empirique, nous détaillerons tout d'abord la méthodologie⁴ que nous avons suivie afin de mener à bien notre recherche. Plus précisément, dans ce qui sera le quatrième chapitre de ce mémoire, nous ferons premièrement le point sur notre

⁴ Nous nous sommes à nouveau appuyés sur le travail de démarche réalisé en B1 (Hinck, 2021) afin de rédiger cette partie de notre mémoire.

Partie empirique

problématique, notre question de recherche ainsi que sur nos postulats. Bien que ces derniers aient été présentés dans le chapitre précédent, nous tenons à apporter quelques précisions quant à ce que nous supputons observer sur le terrain. Deuxièmement, nous justifierons le choix de l'entretien semi-directif comme technique de récolte de données, nous présenterons le terrain de notre recherche ainsi que notre échantillon et nous expliciterons la façon dont nos guides d'entretien ont été construits. Enfin, troisièmement, nous décrirons les étapes du processus de codage.

Le cinquième chapitre, lui, sera consacré à la présentation des résultats suite à l'analyse des données recueillies lors des entretiens que nous avons organisés. D'une part, nous rédigerons les portraits des individus que nous avons interrogés. Concernant les novices, nous mettrons en avant les principales difficultés qu'ils ont rencontrées jusqu'à présent. Pour ce qui est des chefs d'établissement, nous insisterons avant tout sur leur perception des rôles qu'ils endossent, sur les missions prioritaires qu'ils ont décidé de poursuivre. Bien sûr, nous résumerons également le parcours professionnel de chacun des interviewés. D'autre part, nous effectuerons une analyse horizontale de nos données selon certaines thématiques abordées dans notre cadre théorique. Lors de cette analyse, nous chercherons à confronter la théorie à la réalité du terrain. Il sera alors question d'identifier en quoi les informations apportées par les personnes que nous avons interrogées coïncident, ou non, avec les éléments théoriques développés dans la littérature.

Pour terminer, dans un sixième chapitre qui sera notre discussion, nous reviendrons dans un premier temps sur les principaux résultats de notre étude et, plus précisément, sur ceux qui nous permettront de répondre à notre question de recherche. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les postulats que nous avons posés au départ et nous chercherons alors à les vérifier en fonction des constats tirés de l'analyse des différents entretiens. D'autre part, nous procéderons à une prise de recul par rapport aux démarches, aux outils et aux résultats. Nous nous attarderons alors sur les biais susceptibles d'avoir influencé les résultats présentés et nous identifierons ainsi les principales limites de notre recherche.

Chapitre 4 : la méthodologie

1. Problématique, question de recherche et postulats de départ

Grâce à la revue de la littérature, nous savons désormais que les enseignants débutants sont confrontés à de nombreuses difficultés liées à la transition entre leur formation initiale et l'entrée dans le métier. N'étant pas suffisamment soutenus au moment de leur insertion professionnelle, les novices se sentent très souvent démunis et il n'est pas rare qu'ils en arrivent à remettre en question leur choix de carrière. Certains finissent d'ailleurs par quitter le monde de l'enseignement. Afin de lutter contre l'abandon de la carrière chez les enseignants, la mise en place d'actions susceptibles de répondre aux besoins des novices est primordiale et puisque l'importance du rôle de la direction et de son leadership n'est plus à démontrer, nous avons formulé la question de recherche suivante :

« Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ? »

D'après nos recherches, il semble qu'à l'heure actuelle, aucune étude ne traite de ce sujet, d'où la pertinence de notre recherche. Il est vrai que la littérature fait état des besoins de soutien exprimés par les novices ainsi que des différentes responsabilités endossées par le chef d'établissement en tant que leader scolaire mais aucune n'a cherché à lier ces deux thématiques. Certes, nous ne pouvons pas dire que la nature de notre recherche qualitative est exploratoire puisqu'elle ne servira pas à « ... produire des connaissances sur des phénomènes inconnus. » (Trudel, Simard & Vonarx, 2007, p.39). Toutefois, parce qu'il est question de mettre en relation deux thématiques étudiées dans la littérature et de mettre à l'épreuve les théories existantes, nous pouvons affirmer que notre recherche a un intérêt certain.

Puisque notre question comporte deux angles de vue, celle des instituteurs débutants et celle de la direction d'un établissement scolaire, nous avons défini deux sous-objectifs. D'une part, nous chercherons à comprendre les besoins rencontrés par les novices depuis le début de leur période d'insertion professionnelle. D'autre part, en interrogeant leur direction, nous tenterons de faire le point sur les responsabilités qu'elle endosse à leur égard. L'atteinte de ces deux sous-objectifs nous permettra ainsi

Partie empirique

d'identifier en quoi les différents rôles des leaders scolaires répondent aux besoins des instituteurs débutants.

Quant à nos postulats, nous les avons présentés dans le troisième chapitre de notre cadre théorique et ils y sont d'ailleurs synthétisés sous la forme d'un tableau (cf. tableau 5). Nous souhaitons néanmoins apporter quelques précisions quant à ce que nous imaginons trouver sur le terrain. Premièrement, au sujet des besoins des instituteurs novices, nous nous attendons à rencontrer les différents besoins présentés dans notre synthèse (cf. tableau 3), même s'il est clair pour nous que tous les enseignants que nous interrogerons ne rencontrent pas l'ensemble de ces besoins mais bien seulement quelques-uns. Nous pensons également qu'il est possible que certains de ces enseignants expriment des besoins qui n'apparaissent pas encore dans la littérature actuelle. Et pour cause, le monde de l'enseignement est depuis peu ébranlé par la crise sanitaire et le fait que les enseignants expriment certains besoins directement liés à la pandémie de Covid-19 nous semble donc inévitable. Deuxièmement, puisque la théorie de Marzano, Waters et McNulty (2016) a été construite sur base d'une méta-analyse au cours de laquelle toutes les études portant sur le leadership scolaire des directeurs ont été examinées, nous n'avons pas la prétention de croire que notre recherche permettra d'identifier d'autres rôles du leader scolaire. Par contre, nous posons le postulat selon lequel les différentes responsabilités décrites par Marzano, Waters et McNulty (2016) répondront plus ou moins aux besoins des enseignants novices. Autrement dit, nous nous attendons à ce que certaines y répondent complètement, d'autres partiellement et parfois même, qu'elles n'y répondent pas du tout.

2. Choix du recueil des données et justifications

2.1. L'entretien semi-directif

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons jugé opportun d'utiliser l'entretien semi-directif, également appelé entrevue semi-structurée dans la littérature, comme technique de récolte de données. Cet outil nous semblait être le plus approprié au regard de notre question de recherche dont la visée est compréhensive. Ce type d'entretien permet en effet de comprendre, de manière approfondie, ce que vivent les

Partie empirique

personnes interrogées et ce, parce qu'il permet de récolter leurs perceptions, leurs interprétations et leurs expériences à ce sujet (Quivy & Van Campenhoudt, 2017).

Bien qu'elle nécessite le respect d'un ensemble de principes, cette technique présente certains avantages. Tout d'abord, parce qu'elle se présente sous la forme d'une discussion, l'entrevue semi-structurée offre à l'interviewé la possibilité de s'exprimer librement autour du sujet selon ses propres cadres de référence, son langage et ses catégories mentales (Quivy & Van Campenhoudt, 2017). Elle assure donc « ... d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur. » (Quivy & Van Campenhoudt, 2017, p.242). Ensuite, comme le suggère son nom, l'entretien semi-directif laisse une certaine liberté d'action à l'interviewer. Plus précisément, grâce à ses questions ouvertes, il peut orienter les échanges et, par conséquent, s'assurer que la discussion ne s'éloigne pas de l'objet de la recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 2017). En fonction des réponses apportées, l'interviewer peut également rediriger son questionnement. Enfin, ces rencontres permettent de tenir compte des comportements des sondés, c'est-à-dire de leurs mimiques, de leurs gestes ou encore de leurs postures.

Notons déjà qu'avec l'accord des participants, nous avons enregistré les entretiens afin de pouvoir les réécouter et ainsi respecter au mieux les perceptions et ressentis des interviewés au moment de la transcription. Selon les directives de Quivy et Van Campenhoudt (2017), nous nous sommes engagés à respecter l'anonymat des participants et à effacer les enregistrements après analyse.

2.1.1. *Le terrain*

Réalisant notre recherche en contexte de crise sanitaire, nous avons fait le choix de mener ces entretiens à distance via *Zoom*. La lecture d'un article de Soyer et Tanda (2016) nous a d'ailleurs rassurés quant à la valeur scientifique de l'utilisation d'une plateforme en ligne dans la pratique de l'entrevue semi-structurée. Pour cause, les deux chercheurs en sont arrivés à la conclusion suivante : non seulement l'utilisation d'un tel média n'altère en rien la qualité de la récolte de données mais, mieux encore, elle offre certaines plus-values dans la coopération chercheur-participants (Soyer & Tanda, 2016). Il en ressort en effet dix avantages, dont principalement le gain de temps, la confidentialité et le confort. Les données, elles, ont été recueillies durant les mois de mars et avril 2022. Quant aux personnes interrogées, il s'agissait d'instituteurs

Partie empirique

primaires et de directeurs travaillant dans des établissements de l'enseignement fondamental ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.1.2. *L'échantillon*

Notre échantillon se compose de six instituteurs primaires débutants et de cinq chefs d'établissement. Initialement, nous comptions interroger trois binômes instituteur/directeur et deux trinômes (deux instituteurs primaires et un directeur) exerçant dans le même établissement scolaire. Seulement, il n'a pas été possible de constituer un tel échantillon qui respectait les critères que nous nous étions fixés. Pour garantir la qualité des données, nous avons en effet convenu de prendre contact avec des instituteurs primaires débutants, à savoir des instituteurs ayant moins de cinq années d'expérience professionnelle, qui travaillent au minimum à mi-temps dans une même école et, idéalement, dans une même classe. Selon nous, ce critère relatif aux attributions était primordial dans le sens où, pour être en mesure de répondre aux différentes questions, le novice devait être en charge d'une classe durant une dizaine d'heures par semaine. Sinon, comment pourrait-il échanger avec nous au sujet de son intégration dans l'équipe-école, de la relation qu'il entretient avec sa direction ou encore des pratiques auxquelles il a recours ?

Après plusieurs semaines de recherche, nous nous sommes résolus à interroger les individus qui avaient accepté de nous accorder une heure de leur temps, à savoir quatre binômes instituteur/directeur et un trinôme (deux instituteurs et un directeur). Il faut dire qu'il a été particulièrement difficile de trouver ne serait-ce qu'une école dans laquelle deux novices travaillent au minimum à mi-temps. Nous avons ainsi observé qu'à l'heure actuelle, bon nombre d'instituteurs débutants sont engagés au sein d'une équipe pour prester quelques heures, notamment les heures « Covid », des périodes supplémentaires accordées aux écoles pour apporter un soutien pédagogique et/ou éducatif ciblé et renforcé aux élèves. Nous ne sommes d'ailleurs pas parvenus à respecter totalement les critères que nous nous étions imposés puisque trois des novices que nous avons interrogés occupent une fonction de « polyvalence » et « voyagent » donc dans leur école ; ils complètent l'horaire de certains collègues, en plus des périodes de remédiation, d'aide en classe ou de missions collectives.

Des tableaux (cf. annexe 3) présentent, de manière très succincte, les individus que nous avons finalement interrogés dans le cadre de notre recherche. Bien sûr, pour

Partie empirique

respecter leur anonymat, nous avons utilisé des prénoms d'emprunt. Notons que nous avons tout d'abord contacté les directions par mail afin de leur présenter le sujet de notre mémoire et les inviter à participer à un entretien (dont nous avons alors communiqué les modalités). Après avoir obtenu leur accord, nous avons ensuite pris contact avec les novices et suivi les mêmes démarches.

2.1.3. Les guides d'entretien

Afin de préparer au mieux nos interviews, nous avons préalablement rédigé une multitude de questions ouvertes et ainsi construit deux guides d'entretien (cf. annexe 4). Le premier, utilisé pour interroger les instituteurs primaires débutants, est orienté de façon à obtenir des informations sur leur parcours professionnel, l'école dans laquelle ils travaillent actuellement, les besoins qu'ils ont rencontrés depuis le début de leur insertion professionnelle et sur les liens qu'ils entretiennent avec leur direction. Le second guide d'entretien, adressé aux chefs d'établissement, vise à obtenir des informations sur leur parcours professionnel, l'école qu'ils dirigent, leurs tâches quotidiennes en tant que directeurs, leur perception des besoins rencontrés par leur(s) novice(s) ainsi que sur ce qu'ils mettent spécifiquement en place pour aider ces jeunes instituteurs.

Pour en arriver à ces guides d'entretien, nous avons, dans un premier temps, listé toute une série de questions. Comme le conseille Kaufmann (2016), nous n'avons pas cherché à structurer cette liste, ce qui nous a permis de générer des questions cohérentes entre elles. Lors de cette première rédaction, notre principal objectif était de tenir compte des différents éléments développés dans notre cadre théorique. Plus précisément, nous avons veillé à aborder les thématiques suivantes : l'accueil (dispositif structurel mis en place pour accueillir les nouveaux enseignants), les besoins des novices (besoins rencontrés par les instituteurs débutants depuis leur insertion professionnelle) et les rôles de la direction (responsabilités du directeur en tant que leader scolaire).

Dans un second temps, nous nous sommes attelés à ordonner ces questions en respectant la technique de l'entonnoir. Nous avons donc débuté l'entretien par des questions d'ouverture qui permettent de briser la glace pour ensuite aborder des questions plus ciblées, directement en lien avec notre question de recherche. Enfin,

Partie empirique

nous avons clos nos guides d'entretien par une question de conclusion, à savoir une question invitant les participants à s'exprimer librement.

Notons que toutes les questions qui apparaissent dans les guides d'entretien n'ont pas été posées ; nous tenions simplement à disposer d'un large panel de questions afin de nous préparer au mieux et de faciliter les échanges. Précisons également qu'après chaque entretien, nous avons demandé à l'interviewé de compléter une fiche d'identification afin de disposer de toute une série d'informations le concernant personnellement et concernant sa carrière ainsi que l'école dans laquelle il évolue actuellement. Bien évidemment, nous avons prévu une fiche d'identification pour les instituteurs débutants (cf. annexe 5) et une autre pour les directions (cf. annexe 6).

3. Le processus de codage

Suite à la passation des différents entretiens, nous les avons tout d'abord transcrits au mot près et ce, en tenant compte des intentions, des rires et même des moments de réflexion ou des silences. Cette phase fut très longue car, comme le conseille Lejeune (2014), nous nous sommes déjà penchés sur les pistes d'analyse apparaissant au fil des transcriptions. Une fois terminées, nous avons procédé à des lectures flottantes du matériau afin de multiplier les sens possibles. Comme l'explique Lejeune (2014), cette démarche est essentielle puisqu'elle permet d'éviter d'imposer notre point de vue, de surinterpréter les données de façon à ce qu'elles correspondent à nos attentes.

Ensuite, nous avons procédé à l'étiquetage des quatre premiers entretiens (écoles A et B). Il s'agissait alors d'un codage ouvert (Lejeune, 2014) : nous avons apposé des mots sur les témoignages des instituteurs débutants et des chefs d'établissement. Précisons d'ailleurs que nous avons, lors de cette première phase du processus de codage, utilisé les mots des acteurs pour formuler nos étiquettes, ce que la littérature appelle l'étiquetage *in vivo* (Creswell, 2012). Nous en sommes ainsi arrivés à une liste d'une quarantaine de codes par entretien, c'est-à-dire plus de cent-vingt codes.

Lors de l'étape suivante, à savoir le codage axial (Lejeune, 2014), nous nous sommes lancés dans l'organisation et l'articulation des étiquettes entre elles. Premièrement, nous nous sommes détachés des codes qui s'éloignaient trop des thématiques traitées dans notre mémoire. Nous avons toutefois veillé à faire « parler » les données et à nous laisser « surprendre » par elles en évitant toute « sélection ». Il n'était en effet pas

Partie empirique

question de conserver uniquement les étiquettes en lien direct avec notre cadre théorique. Deuxièmement, nous avons regroupé les codes restants afin de former des codes plus généraux, sans forcément respecter les mots des participants mais en étiquetant donc le sens vécu des acteurs (Lejeune, 2014).

Sur base de cette liste affinée de codes, nous avons construit une grille d'analyse commune, également appelée *codebook* (Creswell, 2012), en plaçant certains codes dans une même partie de la grille afin de former une dizaine de catégories, catégories qui ont elles-mêmes été regroupées en plusieurs dimensions. Nous avons ainsi construit un premier *codebook* que nous avons ensuite fait évoluer en fonction du codage des sept autres entretiens. Le codebook final comprenant exactement cinquante-six codes (cf. annexe 7) a alors été appliqué à l'ensemble des entretiens (analyses intra-matériau). Puis, nous avons effectué une analyse horizontale (analyse inter-matériau) en comparant les dires des acteurs pour chacun des codes retenus (cf. annexe 9) et ce, dans le but d'identifier une multitude de convergences et de divergences que nous présenterons et développerons dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 : la présentation des résultats

Comme nous l'avons annoncé précédemment, nous présenterons dans ce chapitre les résultats de l'analyse des données que nous avons récoltées auprès de notre échantillon, échantillon composé de cinq chefs d'établissement et de six instituteurs débutants. Ce chapitre comprendra deux parties : nous analyserons les différents entretiens sous la forme de portraits dans la première et nous mettrons en parallèle les idées des interviewés dans la seconde. Notons que, par souci de cohérence, la deuxième partie de ce chapitre sera structurée selon certaines thématiques abordées dans notre cadre théorique. Plus précisément, nous commencerons par comparer les données relatives à l'accueil, c'est-à-dire au dispositif mis en place pour accueillir et accompagner les nouveaux enseignants. Nous articulerons ensuite les autres résultats en fonction des catégories de besoins présentées dans la littérature actuelle (cf. tableau 3). Bien sûr, sur base des dires de chacun, nous identifierons les rôles qu'endossent les chefs d'établissement et nous mettrons en avant les éléments sur lesquels la crise sanitaire a eu un impact, toujours d'après les personnes interrogées. Comme expliqué précédemment, nous chercherons, sur base de tous ces éléments, à confronter les idées théoriques développées dans les premiers chapitres de notre mémoire à la réalité du terrain, c'est-à-dire aux informations communiquées par les onze interviewés.

1. Portraits des personnes interrogées

1.1 École A : Éric et Margot

Éric, agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, a débuté sa carrière en tant que professeur de morale dans les écoles fondamentales. Puis, après avoir occupé un poste de détaché pédagogique dans une organisation de jeunesse dont il est finalement devenu responsable, il a suivi la formation initiale des directeurs. Chef d'établissement depuis maintenant neuf ans, il apprécie manager son équipe et il se voit avant tout comme un gestionnaire. Éric explique que ses principales tâches sont liées à l'administratif, au relationnel et à l'intendance mais qu'aucunes journées ne se ressemblent. Quant à ses missions prioritaires en tant que leader scolaire, il a tout d'abord insisté sur le fait de se mettre au service de son équipe : être à son écoute, répondre à ses besoins,... Il a ensuite précisé coordonner les actions pédagogiques, même s'il a avoué que parmi toutes les tâches qu'il lui faut assumer, la dimension

Partie empirique

pédagogique est bien souvent mise de côté. Par rapport aux enseignants débutants qu'il accueille, son objectif premier est de les sécuriser un maximum. Il a toutefois admis manquer de temps pour assurer leur accompagnement et être contraint de se limiter à intervenir lorsque certains facteurs le poussent à le faire.

Margot a longtemps enchaîné les remplacements de courte durée. Elle a d'ailleurs vécu quelques expériences négatives, ce qui l'a déjà poussée à envisager de quitter la profession. Au sein de l'école d'Éric, elle a tout d'abord été engagée en tant que polyvalente. Cette année, elle est titulaire d'une classe de 5^{ème} année primaire, classe avec laquelle elle dit rencontrer de nombreuses difficultés. La qualifiant de « problématique », elle admet se sentir démunie face aux nombreuses lacunes de ses élèves, sans parler des conflits perpétuels qu'il lui faut régler et qui perturbent donc son enseignement. Margot s'est souvent montrée inquiète concernant l'avancement dans la matière ou encore les notes de ses élèves. Ayant l'impression de ne pas les intéresser, elle dit qu'elle se sent seule dans sa classe. Elle se montre néanmoins persévérante en mettant en place toute une série de dispositifs.

1.2 École B : Marie et Oriane

Marie a tout d'abord enseigné en tant qu'institutrice primaire pendant une dizaine d'années, notamment chez les « grands » en 5^{ème} et 6^{ème} années. Poussée par son P.O. mais aussi motivée à l'idée de prendre des initiatives et de guider une équipe, elle a accepté le poste de directrice d'école en 2006. Depuis, ses tâches quotidiennes sont les suivantes : gérer les absences des enseignants et des élèves, consulter ses mails et répondre aux plus « urgents », s'entretenir avec les membres de son équipe, assurer quelques surveillances afin d'être en contact avec les enfants, prendre connaissance des nouvelles circulaires et travailler sur le plan de pilotage de l'école ou encore répondre aux coups de fil incessants. En tant que leader scolaire, Marie veille à garantir une bonne ambiance au sein de son équipe car, d'après elle, tout est conditionné par le fait que l'équipe soit soudée et s'entende bien. Elle explique ensuite chercher à être, pour son équipe, le moteur du navire en la rassurant et en prenant les décisions mais aussi un modèle. Enfin, elle a beaucoup insisté sur la confiance, une confiance qui doit être véhiculée au sein de l'équipe et être perceptible par les élèves et leurs parents.

Oriane a été engagée par la conseillère pédagogique de la commune dans laquelle Marie travaille. Recrutée suite à un stage, Oriane a travaillé dans quatre écoles de la

Partie empirique

commune lors de sa première année d'enseignement. Après cette année « test », elle explique qu'un poste en tant que titulaire dans l'école de Marie lui a été proposé. Connaissant déjà l'équipe et la direction, nous comprenons qu'Oriane se soit facilement intégrée, même si elle nous explique avoir encore du mal à s'imposer. Très indépendante vis-à-vis de son enseignement et de la gestion de sa classe, elle semble parfaitement contrôler tout ce qui l'entoure et ce, malgré les quelques difficultés rencontrées avec certains enfants plus « difficiles » ou souffrant de troubles. Oriane explique toutefois pouvoir compter sur sa direction qui met en place des aides supplémentaires pour les quelques élèves dont les besoins sont plus spécifiques.

1.3 École C : Laure et Tilda

Diplômée du bachelier en instituteur primaire, Laure a tout d'abord enseigné pendant sept ans sans jamais changer d'établissement. Elle a ensuite été contactée par le service des désignations pour assurer la direction d'une autre école. Motivée par ce nouveau challenge, elle a accepté cette offre d'emploi sans véritablement savoir ce qui l'attendait. Aujourd'hui, elle le sait : en tant que directrice, il est avant tout question de gestion administrative et de gestion organisationnelle, encore plus depuis la pandémie. Laure assure également quelques tâches pédagogiques mais uniquement quand son agenda le lui permet. Quant à ses missions en matière de management humain, elle a premièrement expliqué se montrer en exemple et créer des liens en étant la personne de référence. Deuxièmement, elle s'est présentée comme étant garante de l'organisation de l'école puisque c'est elle qui coordonne l'ensemble des actions menées. Vis-à-vis des novices, Laure précise tout faire pour qu'ils persévèrent dans la profession, en commençant par les mettre dans les meilleures conditions possibles.

Tilda a débuté sa carrière avant même l'obtention de son diplôme. Fille d'instituteur, elle a été contactée par Laure, la directrice de l'école dans laquelle travaille son père, afin d'effectuer un remplacement fin juin. Suite à ce « dépannage », elle a été engagée en tant que « volante » : elle complète l'horaire de trois autres instituteurs primaires et assure les heures « FLA », des périodes de renforcement consacrées à la maîtrise de la langue d'apprentissage. Tilda nous a rapidement confié qu'elle avait très mal vécu sa première rentrée. Confrontée au « choc de la réalité » (Correa, Martinez-Arbelaiz & Aberasturi-Appaiz, 2015 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020), elle était complètement perdue : « Par où commencer ? », « Que dois-je faire ? ». Puis,

Partie empirique

elle s'est lancée grâce à l'aide de ses collègues. Notons que les principaux problèmes qu'elle rencontre semblent être liés à son statut de jeune enseignante polyvalente. Elle explique notamment que les élèves testent son autorité et « profitent » du fait qu'elle ne soit pas leur titulaire mais aussi que les parents se montrent très souvent sceptiques à l'égard des nouveaux enseignants.

1.4 École D : Daniel, Tom et Jade

Instituteur de formation, Daniel a professé pendant une quinzaine d'années avant que son directeur de l'époque lui propose de prendre sa place. Il y a vu l'opportunité de relever un nouveau défi, de découvrir une autre facette de l'enseignement. Ayant toutefois eu des difficultés à devenir le « chef » des enseignants qui étaient jusqu'à présent ses collègues, il a changé d'école et de réseau après quelques années afin de prendre un nouveau départ. Aujourd'hui épanoui dans sa fonction de directeur, il nous a très vite expliqué qu'en tant que responsable d'une école, il n'y a pas de journée type. Daniel a néanmoins précisé qu'il a, de manière quotidienne, des « intentions » mais qu'il n'est pas toujours facile pour lui de les mener à bien puisqu'il se met entièrement à la disposition des professeurs, des élèves et des parents. La mission administrative étant pour lui de plus en plus grandissante, il se dit être avant tout, comme Éric, un gestionnaire qui exerce un leadership partagé en déléguant certaines tâches à ses enseignants. Il n'oublie pour autant pas ses enseignants : il est très attaché au fait de répondre à leurs besoins. Comme il le précise, c'est grâce au confort qu'il apporte à son équipe qu'elle peut ensuite remplir au mieux ses missions au sein des classes.

Tom a débuté sa carrière en multipliant les remplacements. Puis, recruté par Daniel, il a intégré son équipe pour une dizaine de périodes dans un premier temps. Dorénavant sous contrat à temps plein, Tom occupe une fonction de polyvalence. Il complète l'horaire de deux collègues, donne le cours de religion et gère le projet « École Numérique ». Tom s'est très vite acclimaté à son environnement de travail. Il faut dire qu'il y avait effectué son premier stage. En bons termes avec Daniel, ce dernier lui a attribué le statut d'enseignant « volant », statut auquel il tenait. Pourtant, les difficultés auxquelles Tom doit faire face sont directement liées à ce statut. Il nous ainsi parlé du fait qu'en tant que maître spécial, il a parfois eu du mal à « se faire respecter ». Tom s'est également plaint de la charge mentale qu'il estime être « trop conséquente » :

Partie empirique

entre la préparation des cours, le projet numérique et les concertations avec ses nombreux collègues, il se sent parfois acculé.

Jade a intégré l'équipe de Daniel il y a un peu plus de deux ans. Avant de jouir de cette situation relativement stable, elle a travaillé au sein d'une dizaine d'écoles. Aujourd'hui engagée à temps plein, elle est institutrice polyvalente : elle complète l'horaire d'un collègue et s'est vu attribuer les heures « FLA », les heures « Covid » ainsi que d'autres périodes de remédiation. Recrutée « en urgence », Jade nous a confié avoir eu du mal à s'intégrer dans l'équipe. Mais, progressivement, elle a réussi à trouver sa place, même si elle a encore du mal à se sentir légitime de par son statut d'enseignante « volante ». Jade nous a expliqué éprouver des difficultés à concevoir ses leçons de FLA. N'ayant suivi aucune formation à ce sujet, elle se sent en effet « limitée ». Par ailleurs, de retour après un congé maladie, Jade nous a avoué avoir du mal à se confier à sa direction. Expliquant que Daniel s'attèle avant tout à « faire tourner » l'école, elle n'a pas osé lui parler de ses problèmes de santé.

1.5 École E : Marc et Xavier

Marc a enseigné dans une classe verticale pendant plus de quinze ans. Tombé dans une routine, il n'a pas hésité lorsque la fonction de direction lui a été proposée en 2017. Pourtant, il nous a avoué que si c'était à refaire, il ne choisirait peut-être pas cette voie. Depuis l'arrivée de la Covid-19, ses missions se sont en effet complexifiées et le plaisir d'exercer n'est donc plus le même. Au moment de décrire sa journée type, Marc a insisté sur le fait qu'aucunes journées ne se ressemblent car des choses arrivent çà et là. Marc nous a tout de même parlé d'une certaine gestion quotidienne (gestion relationnelle, organisationnelle, administrative et, parfois, pédagogique). Pour ce qui est de son management, coach de basket, il considère son équipe éducative comme une équipe de sport dont il est le leader. Ayant suivi une formation sur le leadership, il a fait référence à Hersey et Blanchard en précisant se situer « dans le participatif et le délégatif ». Concernant ses instituteurs débutants, il se montre présent mais tient à leur laisser une certaine autonomie de façon à ce qu'ils fassent leurs armes.

Xavier a été recruté dans une école qu'il connaissait déjà. Suite à un stage, Marc a en effet gardé contact avec lui et l'a appelé quelques mois plus tard pour lui proposer un emploi. Engagé pour une dizaine de périodes en tant que polyvalent lors de sa première année d'enseignement, Xavier s'est ensuite vu attribuer une place de titulaire dans une

Partie empirique

classe verticale, ce qu'il a perçu comme un véritable challenge. Il nous a en effet confié qu'au départ, il ne se sentait pas « de taille » : comment jongler entre trois niveaux ? Depuis, il dit s'être adapté et avoir trouvé sa propre organisation. Outre les difficultés liées au fait de devoir gérer une classe verticale, Xavier nous a expliqué qu'en matière de discipline, son groupe-classe était difficilement « gérable ». Il a d'ailleurs fait appel au PMS qui est intervenu dans sa classe. Enfin, Xavier nous a parlé des différends qu'il a pu avoir avec certains parents qui se montrent, selui, trop souvent irrespectueux.

Conclusion

D'une part, en ce qui concerne les directions, il apparait très clairement qu'elles priorisent deux des trois axes définis par le décret fixant leur statut en se concentrant sur les aspects relationnel et administratif de leur métier et laissant quelque peu de côté, par manque de temps, la dimension pédagogique. Quant à leur style de leadership, Marie et Laure semblent toutes deux exercer un leadership transformationnel (Brest, 2011 ; Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015) : en tant que modèles, elles montrent la voie à leur équipe. Quant à Éric, Daniel et Marc, ils se rejoignent en adoptant un style délégitif (Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015) et laissent ainsi une marge de liberté à leurs enseignants. D'autre part, au sujet des novices, nous pouvons dire que les observations de Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga (2017) se confirment, non seulement parce que la moitié d'entre eux a connu une certaine précarité en enchainant les remplacements mais également parce qu'ils sont encore aujourd'hui nombreux à souffrir des comportements difficiles de leurs élèves. Sans parler du fait que certains doivent dispenser différentes matières à plusieurs groupes d'élèves (Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019).

2. L'accueil des novices⁵

Nous l'avions indiqué dans la première partie de notre mémoire consacrée aux prescrits légaux, les chefs d'établissement sont aujourd'hui amenés à « développer la phase d'accueil » et, comme le précise la circulaire n°5388, à mettre en place un dispositif structurel afin d'accueillir les nouveaux enseignants. Ce dispositif doit d'ailleurs comprendre toute une série d'éléments dont notamment un entretien avec la

⁵ Dans les pages qui suivent, nous distinguerons les paroles prononcées par les chefs d'établissement (en orange) de celles prononcées par les instituteurs débutants (en bleu).

Partie empirique

direction, une visite de l'établissement ou encore la désignation d'un référent chargé d'assister et de conseiller le novice. Suite à la passation des entretiens, nous sommes désormais en mesure d'affirmer que ces conditions légales ne s'observent pas sur le terrain, du moins pas toutes.

2.1. Le recrutement

Lorsque nous avons échangé avec les différents participants à notre recherche, nous avons avant tout constaté que les conditions de recrutement des nouveaux enseignants ne dépendaient pas forcément des procédures mises en place par un certain réseau d'enseignement ou une école en particulier mais bien du besoin, inopiné ou non, d'engager du personnel. Ainsi, pour Margot et Jade, toutes deux ont été engagées « dans l'urgence » suite à un simple appel téléphonique et n'ont donc pas été « choisies » parmi plusieurs candidats. Comme l'explique d'ailleurs Daniel qui a engagé Jade, il avait absolument besoin d'un remplaçant et a donc embauché la première personne disposant du titre requis qui s'est présentée à lui.

« Je crois que j'ai eu le contact via une annonce de "JobÉcole" et [euh] j'ai eu le directeur au téléphone et je crois que... qu'il n'y a même pas eu de discussion, fin voilà, il m'a dit : « Pas de souci, je te prends ! » parce qu'à mon avis, voilà, il n'y avait pas d'autre solution, c'était un peu en urgence, je pense ! » (Jade, l.39-42)

« En général, je n'ai pas l'opportunité et je ne... je dirais : il est impossible, dans notre métier, de faire la fine bouche. Aujourd'hui, on est en pénurie depuis le mois d'octobre. Donc, toute personne qui est disponible, je vais l'engager ! » (Daniel, l.315-318)

Notons que dans le cas de Margot, elle a été embauchée sans que quiconque ne lui explique pour quel poste, pour quelles attributions et ne lui demande son accord de principe, ce qui l'a beaucoup déconcertée.

« Parce qu'en fait, on m'a envoyée là... et on ne m'a même pas demandé mon avis, si oui ou non j'étais d'accord d'accepter un poste comme ça, parce que c'était un peu particulier. L'année passée, c'était un projet lecture avec [euh] justement des gens d'une université et cetera, fin... Et [euh], il y avait des périodes en maternelle en plus, alors que je suis absolument pas instit maternelle [...] donc j'étais là : wow ! » (Margot, l.114-119).

Par contre, en ce qui concerne Oriane, Tilda et Xavier, leur recrutement n'est pas le fruit du hasard ; ils étaient connus de la direction et de l'équipe qu'ils ont ensuite

Partie empirique

intégrée. Pour ce qui est d’Oriane et de Xavier, nous pouvons affirmer qu’ils ont été « sélectionnés » par leur direction qui tenait à les engager pour leurs qualités.

« Maintenant, j’ai fait mon dernier stage (en stage du TFE là) à Z. Donc, c’est dans la commune de X aussi. Et donc, là, la... la directrice a été quand même contente de mon travail. Donc, elle m’a embauchée [...] » (Oriane, 1.44-46)

« Mais, il est bon et, en fait, il y a deux ans, il est venu faire un stage ici et ce stage s’est super bien passé ! Donc, moi, j’ai pris ses coordonnées et je lui ai dit : “Écoute, toi, je vais t’appeler très vite !”. » (Marc, 1.224-226).

Nous l’avons ainsi compris à travers les témoignages des directions, c’est généralement le contexte de pénurie qui conditionne l’engagement des nouveaux enseignants. Sans parler de la crise sanitaire qui, elle aussi, vient perturber les procédures de recrutement initialement mises en place.

« On se bat pour les instits ici ! On va déjà les chercher, ils sont même pas encore sortis de l’école normale qu’on est déjà en train de les recruter. Donc, c’est compliqué, c’est vraiment compliqué... » (Marc, 1.49-51)

« Puisqu’avant le Covid, ils étaient reçus [euh] au P.O. par le coordinateur pédagogique [...]. Et, avec le Covid, ça a été tellement la folie quand il fallait faire des remplacements que bah voilà, on faisait plus ce genre de choses. » (Éric, 1.120-123)

2.2. Le premier entretien avec la direction

Comme nous l’ont expliqué Tilda et Xavier, ils ont fait leurs premiers pas au sein de leur école pour se rendre à un entretien organisé par la direction. Par contre, Margot, Tom et Jade n’ont pas eu l’occasion de s’entretenir en face à face avec leur directeur, sans doute parce que, comme l’indique Tom, il s’agissait de remplacements urgents.

« Il n’y a jamais eu d’entretien avec la direction [rires], ça a toujours été [euh] voilà, je crois que c’était chaque fois des... des remplacements assez urgents donc, finalement, c’était [euh] allez, un bref échange par téléphone avec le directeur [...] » (Tom, 1.66-68)

Entretien ou non, ils ont néanmoins tous été accueillis par leur direction lors de leur premier jour à l’école, à l’exception de Jade qui précise que c’est une institutrice prestant des heures d’aide à la direction qui s’est présentée à elle. Du côté des directeurs, de la même manière qu’Éric, tous assurent prendre le temps d’accueillir les nouveaux enseignants en les recevant dans leur bureau pour un entretien :

Partie empirique

« Mais, en tout cas, quand une institut remplaçante, par exemple, arrive dans l'école, bah c'est [euh] de prendre le temps de la recevoir, de lui expliquer un peu comment ça fonctionne [euh], comment est organisée l'école et cetera. » (Éric, 1.94-96)

À l'image de Margot qui a bien insisté sur le fait qu'elle ne s'était pas entretenue avec sa direction, nous remarquons ainsi certains écarts entre le discours des directeurs et celui des novices. Daniel, lui, avoue que même s'il essaie le plus souvent d'avoir un moment de rencontre avec les novices au départ, son emploi du temps ne le lui permet pas toujours. Quant à Éric, il nous a finalement confié, être conscient que l'accueil qu'il réservait aux instituteurs débutants laissait à désirer et ce, pour la même raison que celle évoquée par Daniel ; le manque de temps.

« Alors, il y a [...] une part en direct avec un entretien à l'entrée et puis, une part où, parfois (et ça, c'est la réalité du terrain), je n'ai pas [euh] forcément le temps de... de pouvoir donner du temps. Et donc, alors, je m'appuie forcément sur ces personnes qui ont ce... qui sont dans les missions collectives. » (Daniel, 1.151-154)

« Du coup, voilà, je pense que [euh] je n'ai pas toujours été non plus [euh] pas au top dans l'accueil des, des remplaçants, des jeunes dans mon école. [...] Parce que [euh] voilà, je n'ai pas toujours le temps [...] » (Éric, 1.567-571)

2.3. La visite des locaux

Lorsque les novices se rendent sur leur nouveau lieu de travail, c'est généralement à ce moment qu'une visite de l'établissement est organisée. Dans les cas d'Oriane et de Xavier, cette visite n'a pas eu lieu et à raison : ils connaissaient déjà l'école puisqu'ils y avaient effectué un stage. D'autres, comme Jade et Margot, qui découvraient pourtant l'établissement pour la première fois, n'ont pas été invités à le visiter. Margot nous a d'ailleurs partagé une anecdote à ce sujet et nous a ainsi expliqué, en riant, qu'elle aurait dû demander que certaines indications lui soient communiquées.

« Et en fait, au final [euh], si je me souviens bien, j'ai bien mis [euh] une semaine et demie avant de comprendre où étaient les toilettes des professeurs [rires]. [...] Donc, en fait, non, on ne m'a pas vraiment fait visiter l'école. [Euh] mais... c'est aussi parce que j'ai rien demandé [rires] et donc, c'est aussi un peu ma faute. » (Margot, 1.155-161)

2.4. La présentation des documents administratifs et pédagogiques

Seuls certains de nos interviewés nous ont communiqué des informations à ce sujet. Tom nous a expliqué que, même s'il avait déjà une idée des projets menés au sein de

Partie empirique

l'école suite à son stage, son directeur avait tenu à lui envoyer le lien du site de l'école sur lequel sont téléchargeables tous les documents administratifs et pédagogiques, ce que Daniel a confirmé en indiquant qu'il tenait en effet à ce que tous les nouveaux enseignants qu'il engage les lisent.

« Mais, assez rapidement... je me souviens que Daniel m'avait envoyé un mail [euh] après notre échange en m'envoyant les... les documents (le projet pédagogique, le projet d'établissement) et en me renvoyant vers le site de l'école où il y a en fait tous les documents. » (Tom, 1.104-107)

« Et alors, moi, quand j'ai un intérimaire en ligne, la première chose dans laquelle je l'aiguille, évidemment, c'est une part de lecture, c'est... d'aller sur notre site d'école pour découvrir l'école et donc il y a différents volets dans l'onglet "Découvrir l'école" et je demande, bien sûr, à ce que chacun puisse le lire. » (Daniel, 1.143-146)

Xavier, lui, a précisé que c'est au moment de l'entretien de recrutement qu'a organisé son directeur qu'il a reçu tous les documents relatifs à l'établissement et qu'il a été briefé sur l'état d'avancement du plan de pilotage de l'école.

2.5. La présentation à l'équipe

Les témoignages des différents interviewés en sont la preuve : la présentation des nouveaux instituteurs à l'équipe éducative dépend des conditions dans lesquelles ils sont engagés et, plus précisément, du moment de leur prise de fonction. Ainsi, dans la plupart des cas, nous constatons que, dès les premiers échanges avec sa direction, le novice est mis en contact avec son/ses collègue(s) direct(s) ou, du moins, est invité à le faire. Suite à ces premiers contacts, le nouvel enseignant est généralement présenté de manière plus « officielle » à l'équipe en concertation plénière et, plus précisément, lors la réunion de rentrée lorsque le novice est engagé dès le 1^{er} septembre.

« Donc, là, j'ai le souvenir qu'on avait [euh] donc il, le directeur donne les numéros de téléphone et mails des instits [euh] fin de l'instit que je remplaçais et j'ai pris contact avec elle, on a convenu d'une réunion ensemble et on s'est vu à l'école avec sa collègue directe. » (Jade, 1.44-47)

« Alors, après, si... si on a la chance que la personne arrive [euh] bah avant le mois de septembre, bah on a une réunion de rentrée où l'enseignant est présenté [euh] à toute l'équipe. » (Laure, 1.176-177)

Comme l'expliquent Tom et Éric, dans d'autres cas où l'engagement fait suite à une annonce de dernière minute pour un remplacement, il est souvent question d'une brève présentation du novice aux collègues présents le jour de son entrée en fonction.

Partie empirique

« Donc, voilà, Daniel m'a... m'a brièvement présenté [euh] à l'équipe quand je suis arrivé le matin, avec ceux qui étaient dans la salle des profs mais, après, c'était vraiment plutôt des échanges informels dans le couloir : "Ah, qui es-tu ?", "Voilà, je remplace Tatatam !" et [euh] voilà... » (Tom, l.82-85)

« Ça se fait toujours un peu à l'arrache ! Voilà... [Euh] le matin, je suis dans la cour quand je l'accompagne en classe [euh] et je présente la personne un peu à la volée [euh] aux collègues qui sont là [...] » (Éric, l.133-135)

2.6. La désignation d'un référent

Lorsque nous avons sondé les directions au sujet de la désignation d'un référent qui assiste et conseille les novices qu'ils accueillent, Daniel et Marc nous ont confirmé recourir à cette pratique en faisant appel à l'un ou l'autre de leurs instituteurs chevronnés, de manière formelle ou non.

« Au niveau de l'accompagnement des novices, les deux personnes en charge des missions collectives [...] vont se présenter et, forcément, elles sont [euh] disponibles pour répondre à des questions et, en général, après un jour ou deux, c'est d'aller vers, justement, les nouvelles personnes leur demander : "Tiens, est-ce qu'il y a des petites choses spécifiques dans lesquelles on peut t'aider ?" et autres. » (Daniel, l.134-139)

« Et [euh] et l'année dernière, je lui ai [...] mis, comme une marraine si tu veux, j'ai une instit qui a 40 ans, vraiment bienveillante, très, très gentille... très, très gentille fille, prête à vraiment rendre des services et elle travaillait avec lui. Et donc, je lui ai dit, j'ai été trouver Amélie et je lui ai dit : « Écoute, prends-le sous ton aile ! ». »
(Marc, 220-224)

Pourtant bien informés de la demande envers les directions de désigner un référent pour l'accompagnement des nouveaux enseignants, Éric et Marie ne tiennent pas compte de cette exigence. Marie nous a d'ailleurs expliqué être contre cette pratique et ce, pour des raisons bien précises. Premièrement, elle tient à laisser à ses nouveaux enseignants la liberté de se diriger vers les personnes avec lesquelles ils ont le plus d'affinités. Deuxièmement, elle insiste sur le fait qu'elle tient à ne pas alourdir la tâche de l'un de ses enseignants en lui attribuant ce rôle de référent.

À nouveau, après avoir interrogé les novices, nous avons alors constaté des écarts entre leur discours et celui des chefs d'établissement. En guise d'exemple, Jade et Tom, pourtant engagés par Daniel qui affirme attribuer ce rôle de référent à ses enseignants chargés des missions collectives, nous ont communiqué des informations qui ne coïncident pas. D'un côté, Jade a confirmé les propos de Daniel en expliquant qu'une

Partie empirique

enseignante s'était effectivement présentée à elle. Jade estime toutefois que ce rôle de référent n'est en réalité qu'un « statut » attribué par principe. De l'autre côté, Tom a indiqué qu'il avait rapidement pu compter sur son collègue direct qui a finalement endossé ce rôle de référent tout à fait naturellement après avoir expressément dit que sa direction n'en avait pas officiellement désigné.

« Et... je n'ai jamais vu cette collègue vraiment [euh] prendre sous son aile une intérimaire ou... voilà, la guider ! Maintenant, voilà, je ne sais pas tout ce qui se passe dans l'école hein mais je... honnêtement, je ne pense pas que ce poste ait vraiment été utilisé comme il pourrait l'être quoi ! C'est plutôt [euh] un statut qui est donné et de se dire, bah voilà, on sait qu'il y a une référente au cas où... Mais, ce n'est pas... ça pourrait être mieux utilisé que ça ne l'est ! » (Jade, 1.497-501)

Margot, Oriane et Xavier semblent avoir vécu la même expérience que Tom ; ils ont en effet expliqué que leurs collègues avaient spontanément agi comme des référents.

Quant à la perception des novices de l'utilité d'un tel dispositif d'accompagnement, Oriane nous a confié qu'elle aurait trouvé intéressant et rassurant qu'un référent lui soit désigné, à condition bien sûr qu'il soit avenant. Pour ce qui est de Tilda, elle nous a expliqué apprécier devoir se confronter à la réalité du terrain sans qu'un référent ne soit constamment derrière elle. Margot, elle, a admis ne pas en avoir ressenti le besoin.

« Bah disons que j'en ai pas ressenti vraiment le besoin [...]. À la limite, si on m'avait attribué à un référent, j'aurais peut-être pas eu d'affinités avec cette personne et j'aurais été obligée d'aller vers cette personne-là. Donc, au final, franchement, c'est bien comme ça ! » (Margot, 1.1008-1015)

Conclusion

Nous constatons ainsi que, malgré les conditions parfois difficiles dans lesquelles les instituteurs novices sont accueillis au sein de leur école, ce qui confirme donc les conclusions de nombreuses recherches (Beaudry et al., 2021 ; Delahu, 2008 ; Delvaux et al., 2013 ; Kamanzi, Barroso da Costa & Ndinga, 2017), ils se montrent généralement reconnaissants à l'égard de leur direction et, de manière plus générale, de l'équipe éducative. Notons que ces conditions ne nous apparaissent pas être entièrement dépendantes des directions qui, comme elles l'ont précisé, font au mieux pour accueillir les enseignants débutants en dépit de la pénurie et du contexte sanitaire qui les poussent très souvent à travailler dans l'urgence et qui les empêchent donc d'agir comme elles le souhaiteraient, notamment par manque de temps.

3. Les besoins des instituteurs débutants

3.1. Les besoins liés à la socialisation organisationnelle

Rappelons avant tout que la socialisation organisationnelle concerne l'intégration au milieu de travail, intégration permise par l'acquisition de toute une série de connaissances propres à l'organisation en question (Mukamurera et al., 2013).

Lorsque nous avons tout d'abord sondé les instituteurs débutants au sujet de ce que l'institution qui les avait engagés attendait d'eux, ils nous ont confirmé que ces attentes étaient intelligibles. Nous constatons donc que les directions avec lesquelles nous nous sommes entretenus endossent bel et bien leur rôle de « focalisation » (Marzano, Waters & McNulty, 2016), rôle qui consiste à garantir la clarté des objectifs fixés et à faire en sorte qu'elles s'ancrent dans les esprits. Comme le précisent d'ailleurs certains interviewés, ces attentes ont été expressément définies au moment de l'entretien d'entrée ou encore lors d'une réunion plénière, comme l'explique Tilda :

« Et la directrice a été claire dès le début de l'année avec une réunion où elle a donné toutes les informations, où elle a bien dit ce qu'elle attendait de nous et tout ça. Donc [euh] ça, j'ai été bien au clair. » (Tilda, 1.104-106).

Quant à la nature des ces attentes, il est le plus souvent question des projets menés par l'équipe éducative auxquels doit adhérer le nouvel enseignant, du fonctionnement de l'école et de l'investissement fourni par le novice à ce propos ou encore, plus spécifiquement, du travail que l'enseignant débutant est amené à effectuer (préparation des leçons, tenue du journal de classe et du registre,...).

« Bah, d'abord, évidemment, il y a... j'allais dire, les projets qui sont dans l'école et j'attends qu'il y participe. » (Daniel, 1.196-197)

« Maintenant, c'est [...] de bien leur faire comprendre dans quoi ils s'engagent. [...] Moi, je ne veux pas quelqu'un qui vient faire un horaire de présence physique. Je veux quelqu'un qui soit disponible ! » (Daniel, 1.254-258)

« Il y a évidemment [euh] ce qui est attendu de tout le monde donc un travail de préparation, la tenue d'un journal de classe [euh] voilà tout le côté administratif. [...] Et puis après, bah voilà les concertations, la vie de l'école [euh] voilà comment il va falloir s'impliquer, les surveillances et cetera. » (Laure, 1.195-201)

Précisons que l'importance des attentes formulées à l'égard des novices semble varier en fonction des conditions de leur recrutement, c'est-à-dire en fonction du fait qu'il

Partie empirique

s'agit d'un remplacement pour une période généralement courte ou d'un engagement pour une année scolaire complète. Dans le cas d'un intérim, les objectifs sont restreints ; comme l'indique Éric, il est alors demandé à l'enseignant débutant de reprendre le travail du collègue absent et d'assurer au mieux son remplacement.

« Et [euh] bah l'objectif, c'est de remplacer l'institut absente... donc [...] faire le job face aux élèves en classe, reprendre le flambeau de la collègue absente et... voilà ! Assurer, assurer le remplacement le mieux possible... » (Éric, l.149-152)

Notons qu'à l'image du discours de Margot, le fait d'assurer ce rôle de focalisation en communiquant des attentes très précises peut parfois être contre-productif dans le sens où il peut effrayer les novices ou même les conduire au surmenage :

« Donc, si on me met des objectifs, [...] ça devrait être parfait et cetera. Et [euh] donc j'avais ça dans une autre école et [euh], en fait, je me suis rendue compte que je, j'en étais à 60 heures/semaine, que je dormais plus, que... fin c'était horrible [...] fin, à un moment, on ne tient plus quoi. » (Margot, l.229-236)

Ensuite, concernant la familiarisation au milieu de travail et plus précisément au fonctionnement interne de l'organisation, nous comprenons que ce processus a généralement nécessité du temps, du moins pour les novices qui ont intégré une école qu'ils ne connaissaient pas encore, et que c'est en réalité grâce à leurs interprétations de ce que disent et font leur direction mais aussi leurs collègues qu'ils finissent par comprendre leur institution et s'y acclimater.

« Et, en fait, finalement, c'est vraiment ça, c'est les échanges avec le titulaire de la classe d'en face qui ont fait que, petit à petit, j'ai pris connaissance du fonctionnement de l'école. » (Tom, l.152-154)

Pour ce qui est du fait de s'accoutumer plus spécifiquement à la culture de l'école, à nouveau, nous retrouvons l'idée selon laquelle les enseignants débutants sont amenés à découvrir cette culture et à y adhérer. Or, bien souvent, nous remarquons que les valeurs qui sont présentées par les novices comme étant véhiculées au sein de leur école ne sont pas celles qui ont été mises en avant par les directions lorsque nous les avons interrogées. D'après nous, ces différences observées s'expliquent par le fait que la culture d'une organisation est généralement, pour reprendre les dires d'Éric et de Margot, « tacite », « implicite ».

« Alors... Ça tourne plutôt autour du relationnel à nouveau ! C'est plutôt tacite je pense mais [euh] j'essaye de faire passer le message que... qu'il faut se dire les choses et qu'il ne faut pas rester seul dans sa classe... » (Éric, l.186-188)

Partie empirique

« Ah ben ça, honnêtement, je trouve qu'au niveau des valeurs, ça manque un peu [...]. Bon, il y a quand même des valeurs hein en soi mais elles sont [euh] elles sont implicites. » (Margot, 1.328-330)

Nous constatons donc que même si les dires des instituteurs comme des directeurs prouvent que les chefs d'établissement répondent à la responsabilité n°5 (culture) décrite par Marzano, Waters et McNulty (2016), ils ne semblent pas le faire efficacement, sans doute par manque de communication, un rôle qui est pourtant très important (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Par ailleurs, dans le cas des novices interviewés, il semble que leur acculturation ait été facilitée par leur bonne intégration à l'équipe éducative. Bien sûr, cette intégration ne s'est pas faite du jour au lendemain mais bien, à nouveau, au fil du temps. Certains novices précisent même qu'au départ, leur intégration au sein du groupe a été freinée par leurs attributions, notamment lorsqu'il est question d'un remplacement ou d'un poste de polyvalent qui, comme l'explique Margot, influence les relations.

« Bah l'année passée aussi ça se passait bien hein, j'avais quand même quelques collègues avec qui ça se passait très bien [...]. Mais, l'année passée, c'était aussi [euh] un poste un peu particulier. Quand on voyage dans les classes [...] fin, c'est un poste où je me sens toujours un peu inférieure au titulaire. » (Margot, 1.258-261)

Toujours au sujet de l'intégration des novices dans l'équipe, les directeurs disent y accorder une grande importance et y veiller tout particulièrement. La majorité d'entre eux avouent toutefois se reposer sur leur équipe pour les aider dans cette tâche, dont notamment Daniel. Les instituteurs, eux, ne semblent pas avoir conscience de l'implication de la direction dans leur intégration. Ainsi, comme l'explique Tom, elle a plus important à faire, encore plus depuis l'apparition de la Covid-19.

« Je dois [...] faire en sorte que le novice s'intègre dans l'équipe. Donc, ça, c'est important pour moi et j'y mets toujours un point d'honneur. » (Daniel, 1.280-282)

« La direction n'a pas réellement joué un rôle dans mon intégration ! C'est, c'est vrai que, finalement, quand on pense à la direction, bah voilà, il... Et surtout ces dernières années, Daniel, il est overbooké. » (Tom, 1.190-192)

Enfin, même s'ils disent se sentir désormais intégrés, à l'exception de Xavier, tous nous ont confié rester encore en retrait lors des concertations plénières, ne pas oser prendre la parole devant le groupe au complet et encore moins, comme le précisent Margot, Tom et Jade, faire entendre leur avis lors de la prise de décisions. Notons qu'ils sont plusieurs à expliquer que cette faible implication résulte de leur statut de

Partie empirique

remplaçant. De leur côté, les directions disent amener les novices à s’impliquer dans le fonctionnement de l’école et, comme nous l’avons déjà précisé précédemment, elles l’exigent d’ailleurs. Elles permettent donc bel et bien la « participation du personnel » (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

« Alors, en grand groupe, j’ose pas forcément toujours prendre la parole parce que, comme je suis toujours pas nommée et voilà, je ne suis pas titulaire, je... j’ai encore un peu cette impression de ne pas forcément être légitime [...] » (Jade, l.171-173)

« Ça me paraît primordial et super important qu’ils soient tout de suite associés au fonctionnement global et général de l’école ! » (Laure, l.280-282)

Quant à la conception et à la mise en œuvre des politiques scolaires, les novices semblent y participer davantage grâce à la construction du plan de pilotage. Étant « à la page » ou parfois même plus informés en ayant récemment voyagé dans plusieurs écoles, il n’est pas rare qu’ils deviennent des référents pour leurs collègues expérimentés, comme Margot par exemple :

« J’ai... j’ai tiré le gros lot : à chaque fois, je suis arrivée dans une école qui commençait le plan de pilotage [...] mais, du coup, ça rassurait les autres que je me lance et que je leur montre un peu comment il fallait faire. » (Margot, l.297-299)

3.2. Les besoins liés à l’enseignement

Dans la synthèse des catégories de besoins exprimés par les novices (cf. tableau 3), nous retrouvons bien évidemment les besoins liés à l’enseignement, le cœur de leur métier. Pour rappel, ces besoins concernent l’utilisation des référentiels, la planification de l’enseignement, l’utilisation des méthodes pédagogiques et l’évaluation des apprentissages des élèves. Lorsque nous avons interrogé les instituteurs débutants à ce sujet, la majorité d’entre eux se sont premièrement montrés inquiets vis-à-vis de la programmation de la matière. Ils expliquent avant tout avoir eu du mal à déterminer quelles matières enseigner et à quel moment. Comme le précisent Oriane, Tilda et Xavier, ils craignent d’ailleurs de laisser de côté, sans le vouloir ou par manque de temps, certains apprentissages essentiels pour la suite du cursus de leurs élèves. Ils sont néanmoins rassurés d’entendre qu’il est préférable d’asseoir certaines compétences comme l’indiquent Marie, Laure ainsi que Daniel et ils ont été aidés dans leur planification, que ce soit par leur direction ou, plus souvent, par leurs collègues.

« Mais c’est plutôt... où je me suis sentie [euh] je ne vais pas dire délaissée mais [euh] on arrive là dans une classe, on sort de l’école : “Ah mais oui mais je

Partie empirique

commence par voir quoi avec mes élèves ?”. C'est là que j'ai été complètement perdue et où bah c'est [euh] mes collègues qui m'ont aidée. » (Tilda, l.106-109)

« Et j'ai, bon, pour les rassurer un petit peu, j'ai fait le programme pour chaque année [...] donc on regarde [euh] le programme ensemble de l'année, en début d'année, pour voir ce qu'il faut voir et cetera. » (Marie, l.242-245)

Deuxièmement, les novices sont unanimes : l'utilisation des référentiels, et plus précisément des Socles de compétences, constitue pour eux une perte de temps, temps qui leur manque déjà. Les référentiels actuels ne les aident pas et ils préfèrent donc se concentrer notamment sur la trame de leurs leçons. Certains nous ont également confié, au sujet de l'arrivée des nouveaux référentiels, espérer qu'ils auront été mieux pensés, ce dont parlent également certains directeurs dont Laure et Marc.

« Donc, ça, je t'avoue que j'ai fait vraiment moins attention, que je préfère prendre plus de temps dans la réflexion de... de la trame de ma leçon que... plutôt que perdre mon temps dans les compétences ! [...] Je préfère être sûre de faire les choses dans l'ordre chronologique que... perdre du temps avec les Socles ! » (Oriane, l.235-239)

« D'ailleurs, je suis content qu'il y ait un nouveau référentiel, soit dit en passant, parce que je pense que pour les novices, ça va VRAIMENT [...] porter ce mot “référentiel” [...], ça va vraiment est utile pour eux ! » (Marc, l.210-213)

Troisièmement, en ce qui concerne les méthodes et pratiques pédagogiques auxquelles ils ont recours, les instituteurs débutants expliquent jouir d'une grande liberté pédagogique tout en précisant, pour la plupart, qu'ils n'ont de toute façon pas eu l'occasion d'échanger avec leur direction à ce sujet, ce que les directeurs confirment. Ils avouent en effet ne pas avoir le temps de s'impliquer dans tout ce qui concerne la pédagogie, qu'il soit question de discussions sur des méthodes et pratiques ou sur la construction des activités et ce, encore moins en situation de pandémie. Comme Laure, ils sont toutefois plusieurs à le souligner : ayant eu une carrière d'instituteur, ils ont leurs propres idées, idées qu'ils tentent de véhiculer et non d'imposer. Ils disent également donner des conseils lorsqu'ils sont sollicités par leurs enseignants. Nous pouvons dès lors affirmer qu'ils endossent ici la responsabilité n°9 (idéaux et convictions) identifiée par Marzano, Waters et McNulty (2016).

« Non, là, c'est vraiment : chaque enseignant est libre de faire comme il le veut dans sa classe ! » (Tilda, l.292)

« Avec la direction, non, on ne parle pas de pratiques pédagogiques ! Les collègues de l'année ou du cycle, oui ! » (Jade, l.228-229)

Partie empirique

« Moi, personnellement, directement avec les novices, non, on ne discute pas de pédagogie ! En fait, c'est souvent avec les enseignantes que ça se passe. » (Marc, 1.414-415)

« Donc [euh] c'est difficile d'imposer parce que je veux aussi que l'enseignant se sente à l'aise avec les pratiques dans sa classe [...]. Mais [...] si je trouve des petites choses qui me paraissent intéressantes, je partage et on en discute, voilà ! » (Laure, 1.475-479)

C'est donc souvent entre collègues que les discussions pédagogiques sont engagées. Elles sont d'ailleurs encouragées par les chefs d'établissement qui, à l'image de Marie et Laure, veillent à ce que leurs enseignants collaborent et comptent également sur les plus chevronnés pour partager avec novices les pratiques qu'ils estiment être efficaces ainsi que pour les conseiller dans la conception de leurs activités. Comme en témoignent les instituteurs débutants, cette collaboration est effective : leurs collègues les guident sur des pistes et leur fournissent bon nombre de ressources pédagogiques.

« Donc, là, je vais aller vers l'enseignante et je vais aller lui dire : “Tiens, elle a du mal avec ça et toi, tu fais ça, est-ce que tu pourrais lui expliquer ?” » (Marie, 1.716-717)

« Oui, en tout cas [euh] tout ce qui fonctionne bien au sein de l'école, je demande vraiment aux enseignants de le partager. » (Laure, 1.403-404)

Dans bien des cas, cette collaboration est même réciproque et, comme le soulignent les directeurs, ils sont très ouverts à ce que les nouveaux enseignants peuvent apporter à l'équipe. Notons toutefois que, même si certains novices se montrent innovants en matière de pédagogie, d'autres disent s'aligner, « par facilité », sur ce que font leurs collègues directs, c'est-à-dire de la même année ou du même cycle. Tandis que les uns y sont quelque peu contraints de part leur statut d'enseignant polyvalent, les autres cherchent simplement à « survivre » face aux difficultés qu'ils rencontrent, ce qui les pousse alors à reléguer l'aspect pédagogique au second plan (Delahu, 2008).

Enfin, quatrièmement, pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages des élèves, nous en sommes arrivés à des conclusions plus ou moins similaires : les directions n'échangent pas beaucoup à ce sujet et les novices sont souvent libres d'évaluer le travail journalier de leurs élèves comme ils le désirent. Quant aux pratiques communes à l'ensemble de l'équipe (il est alors généralement question des bulletins), elles ont été décidées en concertation et les novices sont donc amenés, comme l'explique Tom, à appliquer le système d'évaluation qui a été pensé et mis en place avant leur arrivée.

Partie empirique

« [Euh] c'est un choix [euh] individuel, oui ! Après, je me renseigne un peu de... de la façon dont mes, dont mes collègues procèdent au niveau des évaluations. Et c'est toujours bon à prendre de... de voir ce que les autres font. » (Xavier, 1.211-213)
« Ça fait déjà un moment [euh] que ce principe est mis en place. [...] c'était avant que j'arrive mais en tout cas, moi, je suis entré là-dedans et ça m'a vraiment plu cette idée [...] d'évaluer les progrès. » (Tom, 1.339-342)

Notons toutefois que les directeurs interviewés s'impliquent davantage dans les pratiques d'évaluation ; quelques-uns s'y intéressent plus particulièrement, ce pourquoi ils s'efforcent d'endosser leur rôle d'agent de changement (Marzano, Waters & McNulty, 2016) pour faire progressivement évoluer les mentalités de leurs enseignants. D'autres, comme Laure, communiquent des consignes strictes à ce sujet, notamment pour la rédaction des bulletins.

« Mais bon, voilà, le chemin est encore long... [...] Après, c'est mon opinion [euh]... je ne peux pas non plus l'imposer mais, pour moi, c'est dans le bon sens de ne... de moins avoir de points [...] » (Éric, 1.252-255)

« Et alors, en termes d'évaluation, au niveau des bulletins, [...] je dis : "Voilà, il faut que vous mettiez les points forts, vous décrivez ensuite les points faibles et puis vous mettez des conseils, personnalisés hein !". » (Laure, 1.385-394)

Nous concluons ce point sur le constat suivant : les directions endossent donc rarement la responsabilité n°12 (implication) définie par Marzano, Waters et McNulty (2016). Même si certains s'appuient sur la liberté d'enseignement pour s'en justifier, ils sont toutefois nombreux à avouer ne pas avoir le temps de s'impliquer « ... dans la conception et la mise en œuvre des activités liées au curriculum, à l'enseignement et à l'évaluation. » (Marzano, Waters & McNulty, 2016). D'ailleurs, en contexte de pandémie, ils sont plus que jamais contraints à mettre de côté leur rôle pédagogique.

« [...] je pense qu'il faut le souligner quand même parce que c'est important que ce soit dit et que tu le saches et que tout le monde le sache, on n'a malheureusement pas assez de temps pour se consacrer au pédagogique. Et ça, c'est ma plus grosse déception en tant que directeur... c'est que, quand on a fini [...] les tâches de gestion de l'école au niveau relationnel et administratif, et bah, malheureusement, il reste peu de temps pour le pédagogique ! » (Éric, 1.101-106)

3.3. Les besoins liés à la gestion de classe

L'analyse des entretiens sous la forme de portraits en atteste : les besoins liés à la gestion de la classe et, plus généralement, à la gestion de la discipline ont été très souvent évoqués par les novices lorsque nous nous sommes entretenus avec eux, ce

Partie empirique

qui confirme donc les résultats obtenus par Carpentier et al. (2019). Dans le cas de notre recherche, les différents témoignages, des novices comme des directeurs, démontrent en effet que parvenir à asseoir leur autorité et à gérer la discipline en classe est au cœur des préoccupations des instituteurs débutants. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils nous expliquent avoir recours à des outils de gestion du comportement. En guise d'exemples, Margot nous a parlé d'une charte négociée, Oriane d'un système basé sur le renforcement positif, tout comme Tilda et Jade qui en sont des adeptes.

« Donc, j'ai déjà passé une semaine à [...] mettre des règles en place [...] C'était juste [euh] : on apprend que quand on rentre en classe, on dit bonjour, qu'on se range quand j'arrive, que dans le couloir, on est silencieux, on crée une charte ensemble qu'on a négociée je ne sais pas combien de temps [...] » (Margot, 1.401-404)

« Alors, j'ai mis en place des petites étiquettes [euh] "Bravo !" et "Dommage !". Donc, à chaque fois que l'enfant rentrait, par exemple, en classe et que je dis : "On va préparer son cahier de dictée !", bah s'il le fait, qu'il est assis calmement, il peut avoir un petit "Bravo !". » (Oriane, 1.266-268)

Malgré tout, les difficultés persistent. Certains novices nous ont même confié être contraints de choisir leurs méthodes et pratiques pédagogiques ainsi que d'aménager leur classe de façon à éviter un maximum les « débordements ». Lorsque leurs actions ne suffisent plus, ils n'hésitent pas à faire appel à leur direction qui les conseille ou intervient en jouant alors le rôle de « garant de la discipline ». Comme Marie, certains vont jusqu'à tenter de prévenir les comportements difficiles des élèves en menant certaines actions permettant de garantir le vivre-ensemble, comme les cercles de parole par exemple. Nous constatons ainsi qu'ils endossent bel et bien les responsabilités n°6 (discipline) et n°16 (ordre) définis par Marzano, Waters et McNulty (2016).

« Alors, on vient vers moi genre [euh] : "Oh, telle classe, j'en peux plus, ils écoutent rien, ils sont infernaux, je sais plus quoi faire !". Là, on me demande souvent de passer pour [euh]... pour remonter les bretelles comme je dis. » (Éric, 1.305-307)

« Hier, je me suis retrouvé avec deux gamins de troisième maternelle dans mon bureau ici [euh] parce que [rises] je suis la terreur ici alors que j'ai un cœur d'artichaut ! [...] Mais, moi, j'insiste vraiment pour qu'il y ait aucun problème au niveau de la discipline donc [...] s'il y a un problème de discipline, ils m'appellent et quand j'interviens, souvent, ça suffit. » (Marc, 1.480-485)

Bien souvent, les directeurs précisent également surveiller l'efficacité des pratiques utilisées par leurs enseignants en matière de gestion de classe ; ils assument alors leur responsabilité de supervision et d'évaluation (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Partie empirique

« Mais, j'essaye de guider et de recadrer sans... quand, quand c'est nécessaire. Par exemple, je suis totalement contre [euh] les principes de bons points dans les classes en échange de récompenses. J'aurais bien aimé qu'il n'y en ait pas dans l'école, il y en a ! Mais, par contre, je cadre quand même si [euh] si je me rends compte que ça pose des problèmes, j'interviens. » (Laure, 1.449-452)

Pour finir, notons que les novices avec lesquels nous nous sommes entretenus disent également pouvoir compter sur leurs collègues pour bénéficier de conseils en matière de discipline ou, tout simplement, pour être soutenus face à certains enfants perturbateurs. Dans le cas de Xavier, sa collègue lui a conseillé de faire appel au PMS.

« En fait, il y avait des gros soucis de comportement au niveau des élèves de 2^{ème} primaire et donc [euh] j'en ai d'abord parlé à ma collègue. Et [euh] elle m'a conseillé d'appeler PMS et donc j'ai appelé le PMS [...] et c'est à ce moment-là qu'on en a parlé, qu'on a imaginé un dispositif [...] » (Xavier, 1.252-256)

3.4. Les besoins liés à la différenciation pédagogique

Tout comme les enseignants ayant participé à la recherche de Carpentier et al. (2019), les instituteurs novices que nous avons interrogés disent éprouver des besoins liés à la différenciation pédagogique. Ils se sont ainsi longuement exprimés sur le fait de devoir gérer les différences au sein de leur classe en s'adaptant à chaque enfant, qu'il soit particulièrement avancé ou, au contraire, en difficulté. Les novices se sont également confiés au sujet de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, c'est-à-dire des élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Notons déjà que ces résultats similaires à ceux présentés dans la littérature actuelle ne sont pas étonnants car, comme l'ont indiqué Éric et Marie, les classes sont de plus en plus hétérogènes, ce qui complexifie la tâche des enseignants.

« [...] j'ai une classe [euh] de quatrième primaire où j'ai un enfant qui est TDA/HP, j'en ai un qui est TDAH, j'en ai un qui est HP, j'en ai une qui est dyspraxique, j'en ai deux qui sont dyslexiques, [...] j'en ai une qui est en intégration et j'ai deux petites diabétiques qu'il faut surveiller tout le temps. » (Marie, 1.169-179)

Les novices nous ont tout d'abord dit qu'ils étaient régulièrement amenés à revoir leur planification en fonction du rythme d'apprentissage et des difficultés identifiées. Ils ont alors expliqué faire tout ce qui est en leur pouvoir pour répondre aux besoins de leurs élèves. Pour ceux qui ont ce qu'ils appellent des « facilités », ils sont plusieurs, comme Oriane, à prévoir du travail de dépassement à réaliser en autonomie.

Partie empirique

« Sinon, ils ont aussi des casiers d'autonomie. Donc, dès qu'il y en a un qui a fini de travailler, hop, il va dans son casier d'autonomie, c'est du... du travail de dépassement ou d'écriture, parce que l'écriture, j'insiste beaucoup là-dessus. »
(Oriane, 1.192-194)

Pour ce qui est des élèves qui présentent des difficultés spécifiques, Tilda et Jade ont précisé qu'elles les exemptent de certains exercices. Margot, elle, construit des référentiels personnalisés ou encore des dossiers de révision. Quant à Tom, il dit différencier en utilisant le numérique et, plus précisément, des applications éducatives.

« [...] moi ce que je fais [euh] c'est que je leur enlève des fois des exercices. Et donc, je dis : "Ah bah toi, c'est bon, tu peux t'arrêter là mais tu fais jusque-là à fond et puis ce sera bon !". » (Tilda, 1.362-363)

« Il y a aussi la différenciation par le numérique, justement, qui permet de... de lancer des enfants en autonomie sur les ordinateurs et, pour ça, on a huit tablettes dans l'école. » (Xavier, 1.281-283)

Les novices ont également recours à la remédiation pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, que ce soit en classe par un système de titulariat entre élèves ou en dehors en organisant des séances sur des thématiques spécifiques. Margot et Tom nous ont toutefois confié qu'ils ne disposaient pas de suffisamment de temps pour organiser cette remédiation comme ils le souhaiteraient. Pourtant, à l'image du discours de Laure, les directions semblent utiliser tous les moyens qui sont mis à leur disposition.

« Le problème, c'est que nos heures de remédiation sont très, très [elle insiste] limitées. Donc j'ai deux heures par semaine mais que je dois partager entre mes élèves et les élèves des deux classes de troisième donc [euh] ça ne fait pas beaucoup de temps par rapport au nombre de lacunes qu'il y a [euh] à combler. » (Margot, 1.756-759)

« [...] on a notamment des heures P1/P2 [euh], on vient d'avoir des heures Covid cette année-ci, des heures de FLA [euh] et bien, toutes ces heures-là [euh] sont vraiment consacrées à des périodes de remédiation au sein de classes. [...] Mais, toutes les classes ont des heures de remédiation et tout mon potentiel d'heures est utilisé. » (Laure, 1.515-521)

En ce qui concerne plus spécifiquement les élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les informations qui nous ont été communiquées ne coïncident pas avec les résultats de la recherche menée par Carpentier et al. (2019). Ceux-ci en étaient en effet arrivés à la conclusion suivante : les enseignants souffrent d'un manque de ressources professionnelles en ce qui concerne la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Or, les instituteurs débutants avec lesquels nous nous

Partie empirique

sommes entretenus expliquent au contraire avoir régulièrement l'occasion d'échanger avec des intervenants extérieurs et de pouvoir ainsi profiter de leur expertise.

« Aussi, on parle beaucoup avec les personnes qui viennent aider ceux qui sont en intégration... pour que eux nous disent : “Ah je te conseillerais de mettre ça en place !” et du coup, on essaye [...] » (Tilda, 1.391-393)

« [...] on a aussi des [euh] des réunions, régulièrement, avec les différents intervenants : la logopède, la personne qui gère aussi le projet intégration et puis, les aides, que ce soit des enseignants de l'école spécialisée ou autres [...] » (Tom, 1.463-466)

À l'exception de Jade qui semble en manquer, les autres instituteurs novices avec lesquels nous avons échangé affirment bénéficier d'une aide importante pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en matière de différenciation pédagogique. Ils peuvent en effet compter sur leurs collègues qui les conseillent et partagent leurs pratiques ainsi sur leur direction avec qui ils collaborent pour décider des dispositions à prendre ou des personnes ressources à contacter, comme nous l'a expliqué Oriane.

« On n'a pas plus d'aide que ça. Je dirais qu'il... il ne saura pas me donner un conseil, vraiment... fin, peut-être qu'il saura mais il ne le fait pas spécialement. [...] c'est pas lui qui va me dire : “Ah bah tiens, pour cet enfant-là, il y a ce bouquin qui existe ou peut-être que tu pourrais plus faire ça...”, non ! » (Jade, 1.372-376)

« Là, encore maintenant, la semaine dernière, elle a remis quelque chose en place pour m'aider. On a eu une réunion encore avec une neuropsychologue lundi et encore une réunion après les vacances de Pâques [rires]. [...] Elle soutient vraiment beaucoup et... pour ça, franchement, j'ai vraiment de la chance ! » (Oriane, 1.342-345)

Du côté des directeurs, ils disent tout faire pour encadrer, du mieux possible, leurs instituteurs. En guise d'exemples, Marie explique leur fournir des moyens matériels et s'informer pour leur venir en aide tandis que Marc les oriente vers certaines ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Plus important encore, tous les mettent en contact avec des professionnels (logopèdes, neuropsychologues,...) en organisant régulièrement des rencontres et, notamment, des conseils de classe. Il semble donc que les chefs d'établissement que nous avons interrogés répondent à la responsabilité n°19 (ressources) à laquelle tout directeur doit veiller (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

3.5. Les besoins de nature personnelle et psychologique

Lorsque nous avons échangé avec eux, les interviewés ont très souvent fait référence aux besoins de nature personnelle et psychologique, c'est-à-dire aux besoins qui

Partie empirique

concernent les aspects affectifs de l’insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019). Rappelons d’ailleurs qu’à ce sujet, les prescrits légaux détaillent toute une série d’actions attendues de la part des chefs d’établissement, dont le fait d’encourager les novices, de les soutenir dans la profession ou encore de développer leur motivation ainsi que leur maintien dans le métier (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Sur le terrain, nous avons pu constater que ces instructions étaient, pour la plupart, suivies par les directeurs.

Tout d’abord, il apparaît clairement que les chefs d’établissement soutiennent émotionnellement les instituteurs débutants en cherchant, d’une part, à multiplier les contacts et les interactions avec ces derniers. Les directeurs expliquent en effet aller régulièrement à leur rencontre pour les sonder sur leur état d’esprit, encore plus lors de leurs premiers jours. Nous pouvons ainsi affirmer qu’ils endossent la responsabilité n°21 (visibilité) décrite par Marzano, Waters et McNulty (2016).

« [...] j’essaye aussi [...] de passer en classe un peu plus souvent qu’ailleurs, voir comment ça va avec les élèves [euh] en tout cas, d’avoir des infos par rapport à comment elle se sent et comment ça se passe [...] » (Éric, 1.109-112)

« On se voit, on se voit régulièrement. De temps en temps, je leur demande aussi comment ça va et cetera. [...] Mais, je vais essayer de trouver un moment pendant la journée où on sera toutes les deux en demandant : « Bah, tiens, ça va aujourd’hui ? » et cetera et puis, voilà quoi ! » (Marie, 1.399-404)

D’autre part, ils veillent à se montrer disponibles et insistent d’ailleurs sur le fait qu’il ne faut pas hésiter à venir frapper à leur porte. Même si les instituteurs savent que cette porte leur sera toujours ouverte, ils réagissent tous à leur façon : Margot nous a confié avoir peur de déranger, Oriane a expliqué qu’elle essayait de solutionner le problème seule et Tom, lui, s’est montré très à l’aise avec l’idée de faire appel à son directeur.

« Et puis, je dis surtout bien que ma porte est ouverte et qu’il ne faut pas hésiter à venir [euh] s’il y a quoi que ce soit quoi ! » (Laure, 1.215-216)

« Après, bon, je dis toujours : “S’il y a quelque chose d’important, n’hésitez pas à venir me voir !” » (Daniel, 1.304)

Certains directeurs, dont Marie et Marc, ont toutefois expliqué qu’il n’était pas toujours possible d’être présents car le temps leur manquait. Ils disent donc faire de leur mieux pour répondre aux besoins des instituteurs débutants ainsi que pour être à leur écoute. Les novices, eux, le confirment et précisent bien souvent que leur direction fait preuve d’empathie, de bienveillance. En se montrant ainsi sensible à ce que vivent

Partie empirique

personnellement les novices ainsi qu'à leurs besoins, les chefs d'établissement répondent à la responsabilité n°18 (relations) mise en avant par Marzano, Waters et McNulty (2016).

« Et [euh] il y a des directeurs, j'ai déjà eu ça : quand on annonce qu'on va pas être là [euh] soit ils répondent même pas à l'SMS parce que ça les saoule, soit ils te font bien comprendre que tu les fous dans la merde et que franchement, c'est pas cool ! Et, lui, c'est [euh] c'est des trucs, genre, il va dire : “Bon bah allez, prends soin de toi !” ou “Repose-toi bien !” ou des choses comme ça. » (Margot, 1.928-932)

« [...] j'ai aussi toujours pu [...] pas [euh] choisir ce que je voulais faire mais il a vraiment été très, très ouvert et bienveillant. » (Tom, 1.56-57)

Ensuite, lorsque nous nous sommes entretenus avec les instituteurs débutants, ils se sont confiés sur le fait d'avoir ressenti, à plusieurs reprises, un sentiment d'incompétence, voire d'inefficacité. Deux d'entre eux, Margot et Tom, affirment que ce sentiment résulte d'un manque de formation : selon eux, les études ne les ont pas suffisamment préparés à la réalité de leur métier, ce que dit également Laure.

« Mais donc [euh] j'ai été vraiment bazarée dans un truc que je ne connaissais absolument pas et je me suis rendu compte qu'aux études, on n'était pas du tout du tout préparé, mais franchement [euh] pas du tout quoi. » (Margot, 1.49-51)

« [...] il faut avoir cette vision-là, il faut se rendre compte que les jeunes qui sortent de l'école normale ne sont pas, ne sont... ils ont été formés mais pas pour ce qui les attend ! » (Laure, 1.676-678)

Évidemment, nous nous y attendions : les novices ont également expliqué ne pas avoir confiance en leurs actions éducatives et certains, dont Jade, disent même être parfois insatisfaits. Malgré tout, les différents témoignages nous ont permis de constater qu'au fil du temps, instituteurs débutants acquièrent de l'expérience et donc, forcément, de l'assurance. Plusieurs d'entre eux nous ont d'ailleurs fait part de certaines réussites.

« Je dois dire que je ne suis pas toujours satisfaite [...] parce qu'il y a certaines choses que je fais pour la première fois et [...] j'ai pas le recul et donc... ça m'arrive parfois de sortir de la leçon en me disant : “Oh la la ! Je ne la referai plus jamais comme ça, c'était une cata !” [euh] » (Jade, 1.390-394)

« [...] j'avais envie que ça se passe au mieux et montrer que... il y a toujours moyen que l'enfant s'en sorte dans une école. Et, ça, je suis quand même assez fière parce que le contact est vraiment bien passé avec lui. » (Oriane, 1.331-333)

Notons que, tout comme nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, en tant que leader scolaire, tout chef d'établissement est amené à favoriser la satisfaction au travail

Partie empirique

mais aussi à contribuer au développement personnel de chacun (Brest, 2011). Dans notre cas, même si nous constatons que les novices ont de plus en plus confiance en leurs compétences et qu'ils commencent donc à avoir une image positive d'eux en tant qu'enseignants, il semble que cette évolution ne soit pas seulement le résultat de l'action des directeurs mais bien d'un ensemble de facteurs favorables à leur épanouissement, comme l'explique Tom :

« Et le fait d'être tombé aussi dans une école [euh] comme l'école X où j'ai toujours bien été entouré, où j'ai pu faire aussi ce que je voulais, où j'ai pu suivre les projets qui me plaisaient et cetera, ça a aussi joué, je pense, dans le fait de [...] prendre confiance quoi. » (Tom, 1.490-494)

En outre, bien qu'ils ne soient pas toujours sûrs d'eux, tous les instituteurs interrogés ont expliqué être confirmés dans ce qu'ils font par leur direction mais aussi par leurs collègues. Ils perçoivent en effet que l'équipe croit en eux et qu'elle est contente de leur travail, ce pourquoi ils sont aujourd'hui plus confiants. Nous avons ainsi compris que les novices étaient rassurés grâce au fait d'avoir la confiance de chacun.

« Ouais, je sens vraiment qu'il croit vraiment en moi et en mes compétences et qu'il doute absolument pas et que [euh] je pense vraiment qu'il pense que je suis une bonne instit parce qu'il le dit pas mais il me le fait ressentir. » (Margot, 1.899-901)

« Sinon, à la fin de l'année, il m'a dit : "Bon travail !" aussi et, étant donné qu'il m'a donné une classe à moi, bah forcément, j'ai senti que... que j'avais, qu'il me donnait sa confiance quoi ! » (Xavier, 1.361-363)

« [...] l'autre instit avec qui je travaille m'a dit : "Ah, je suis convaincue, j'ai pas peur de travailler avec toi. Je suis en confiance parce que je sais que le travail est bien fait derrière moi.", bah ça rassure quand même ! » (Tilda, 409-411)

« Après, celles que j'ai remplacées ont toujours dit qu'elles avaient été super contentes de ce que j'avais fait [...] donc, ça, c'est chouette ! » (Jade, 1.417-419)

D'ailleurs, toutes les directions ont expliqué faire entièrement confiance aux enseignants, qu'ils soient novices ou non. Elles sont également plusieurs à affirmer valoriser un maximum les instituteurs débutants et ainsi reconnaître non seulement leurs compétences mais aussi le travail qu'ils fournissent en leur demandant par exemple de le partager avec leurs collègues. Nous constatons donc que la majorité des directeurs veillent à endosser les responsabilités n°1 (affirmation) et n°15 (optimisme) en reconnaissant les réalisations de leurs enseignants mais aussi en soutenant leurs initiatives (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Partie empirique

« [...] quand elle prévoit des activités qui sont [euh] qui sont intéressantes, qui sont originales et cetera et qu'elle me les a montrées, je lui dis : “Bah, tiens, ce serait chouette, par exemple, que tu les montres aux autres, aux autres enseignantes !”. Et [euh] donc pour pouvoir partager un petit peu ce qu'elle a... ce qu'elle a fait aussi et la valoriser quoi. » (Marie, 1.484-487)

« [...] il faut aller dans leurs qualités pour qu'ils soient valorisés, pour que... Comme tout être humain, on a besoin de valorisation pour bien travailler et donc j'insiste vraiment là-dessus ! » (Marc, 1.408-410)

Enfin, au vu des obstacles qu'ils sont amenés à surmonter, nous ne sommes pas surpris du fait que plus de la moitié des novices que nous avons interrogés envisagent de quitter un jour la profession. Même si les raisons évoquées sont diverses (classes difficiles, manque de stabilité, différends avec les parents,...), le constat est là : quatre novices sur six nous ont parlé d'un éventuel désengagement ou d'une possible reconversion professionnelle. Deux directeurs, Laure et Marc, ont d'ailleurs évoqué cette problématique de l'attrition des enseignants en se montrant très inquiets.

« Dix ans peut-être... après, je sais que je ne ferai pas ça toute ma vie, ça, c'est certain ! » (Tom, 1.537)

« Et je me dis que ce n'est pas impossible que j'arrête si vraiment un jour je suis [euh] au bout du rouleau. » (Xavier, 1.401-402)

« Et je suis vraiment effrayée pour le moment parce que [...] je suis aussi dans des groupes de, de questions administratives [...] et je vois de plus en plus de personnes qui mettent : “Je veux quitter l'enseignement, je veux me réorienter. Est-ce que vous savez me dire ce qu'on peut faire [...] avec un diplôme d'enseignant ?”. » (Laure, 1.666-670)

Dans les moments plus difficiles, nous avons constaté que les novices étaient aidés, soutenus voire réconfortés, certains par leur directeur et d'autres davantage par leurs collègues avec qui ils sont plus à l'aise. Comme l'ont en effet expliqué Jade et Xavier, il n'est pas toujours facile de se confier auprès de la direction, non seulement parce qu'elle est « débordée » mais aussi parce qu'il y a cette peur d'être « jugé ».

Ainsi, malgré les difficultés, difficultés qui semblent d'ailleurs être exacerbées par la situation sanitaire, les instituteurs interviewés persévèrent grâce à l'aide qu'ils reçoivent et maintiennent donc un rapport positif à la profession. Ils expliquent en effet adorer leur métier mais aussi leur environnement de travail, ce pourquoi ils « s'accrochent ». Oriane, Tom, Jade et Xavier posent toutefois une condition au fait de rester dans la profession : rester (ou être enfin) titulaire de classe.

3.6. Les besoins liés au temps

Nous l'avions évoqué précédemment, l'une des causes du désengagement des enseignants est leur importante charge de travail, une charge qui s'accompagne d'un épuisement mental et physique (Perryman & Calvert, 2020). Une étude menée par Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019) l'a d'ailleurs prouvé puisqu'une trentaine d'enseignants avaient alors attesté du fait que leur métier était énergivore et essouffant.

Pour en revenir à notre recherche, ces témoignages recueillis par Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019) concordent tout à fait avec ceux des novices que nous avons interrogés. Mis à part Jade qui explique que sa charge de travail est limitée par son statut d'enseignante « volante », ils se sont en effet tous plaints du temps considérable qu'ils consacrent à leur travail et de la fatigue qu'ils ne cessent donc d'accumuler.

« Mais, autrement, la charge de travail est quand même énorme quand on commence ! Et... et ça, c'est quand même compliqué ! » (Oriane, l.441-442)

« [...] je me dis juste : allez, il faut encore que je tienne quatre semaines d'affilée. Après, je vais pouvoir un peu souffler et penser à autre chose qu'à l'école et vraiment me reposer quoi ! » (Margot, l.991-913)

Par rapport à cet épuisement, Margot, Oriane et Xavier s'accordent sur le fait qu'ils freinent désormais le pas car leur santé en dépend. Comme ils l'expliquent ainsi tous les trois, à leurs débuts, ils ne comptaient pas leurs heures mais ils se sont rendu compte qu'ils ne tiendraient pas ce rythme longtemps. Ils ont donc appris à lâcher du lest, quitte à ce que leur travail ne soit pas aussi bien fait qu'ils l'auraient souhaité.

« Je me... je suis plus sage qu'avant, dans le sens où [euh] avant, tant que c'était pas fini, je continuais ! Maintenant, si c'est pas fini et qu'il est 23 heures, je me dis : tant pis, j'ai pas eu le temps ! » (Margot, l.953-955)

« L'année dernière... c'était super chaud ! Donc [euh] je travaillais même le week-end. Et puis, cette année, je me suis dit : "Stop ! Sinon, je ne tiendrai pas !" » (Oriane, l.438-439)

Finalement, ceux qui ont éprouvé le plus de besoins liés au temps sont les directeurs. À plusieurs reprises, ils disent en effet manquer de temps, du temps pour accueillir les novices comme il se doit, pour s'impliquer davantage dans leur rôle pédagogique, pour se montrer encore plus disponible et à l'écoute des enseignants en difficulté,... Parmi les instituteurs qui ont participé à notre recherche, ils sont d'ailleurs nombreux, comme

Partie empirique

Jade, à évoquer l'importante charge de travail de leur direction et à dire qu'ils comprennent qu'elle ne puisse pas davantage s'impliquer dans leur travail quotidien.

« Ah bah, si vous faites parvenir votre mémoire à Caroline Désir [rires], vous pouvez mettre un petit mot en mon nom [...] fin, si elle pouvait faire en sorte quand même de nous mettre moins de choses sur le dos [euh] pour qu'on puisse justement beaucoup plus prendre du temps pour [...] aider les jeunes enseignants et les autres enseignants dans leur travail, ce serait bien quoi, ce serait bien ! » (Marie, 1.723-727)

« [...] je me dis qu'il a vraiment du courage et je ne sais pas comment il fait pour être encore [rires] dans son bureau à gérer [euh] tout ça. Et je comprends qu'il y a certaines choses qui passent au second plan... » (Jade, 1.573-575)

3.7. Les besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique

En ce qui concerne les besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique, c'est-à-dire à un groupe d'enseignants qui interagissent et apprennent les uns des autres (Deprit et al., 2019), les instituteurs débutants avec lesquels nous avons échangé affirment être soutenus, conseillés et écoutés par des enseignants-relais. Comme nous l'avons d'ailleurs expliqué dans la partie consacrée à l'accueil des novices, ils peuvent en effet compter sur leurs collègues qui se comportent tout naturellement comme des référents et se montrent ainsi disponibles pour eux.

Du côté des directeurs, ils expliquent agir de façon à favoriser la création d'une communauté de pratique. Bien conscients qu'il est attendu d'eux qu'ils soutiennent la mise en réseau de leurs enseignants et l'échange de pratiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015), ils poussent en effet les membres de leur équipe à collaborer. Ils sont toutefois nombreux à nous faire part, avec regret, du même constat : tandis que certains enseignants se montrent réticents à l'idée de coopérer, d'autres ne le font que par « obligation ». Ce manque de collaboration est également déploré par certains novices, dont notamment Oriane et Xavier, qui expliquent vouloir partager davantage avec l'ensemble de leurs collègues.

« Mais, il y a des sous-équipes qui collaborent et, s'il faut faire quelque chose entre sous-équipes qui ne collaborent pas habituellement, ils vont collaborer, tu vois ?
Mais, parce qu'il faudra ! » (Éric, 1.440-442)

« Maintenant, ce qui pourrait être chouette, c'est plus partager [...] ce serait chouette qu'on... fin, je le fais avec une collègue mais pas assez ! Mais, qu'on se voit ou quoi pour faire des leçons ensemble. » (Oriane, 1.214-217)

Partie empirique

Pour ce qui est du besoin de se décharger, de déposer ses questions dans un espace de co-développement en dehors de l'école (Deprit et al., 2019), les novices qui ont participé à notre recherche ne semblent pas l'éprouver. D'ailleurs, seule Jade s'est exprimée à ce sujet en expliquant que l'aide de ses collègues suffisait amplement :

« Je me sens assez soutenue au sein de l'école. Fin, je me sens assez guidée par [euh] par les collègues à ce niveau-là parce qu'ils me conseillent beaucoup. » (Jade, 1.524-526)

3.8. Les besoins liés à l'emploi

Tout comme les instituteurs qui ont été interrogés dans le cadre de l'étude de Delahu (2008), les novices avec lesquels nous nous sommes entretenus se sont montrés démunis face aux tâches administratives liées à l'exercice de leur métier. Comme Tilda, ils sont en effet nombreux à avouer ne pas connaître le fonctionnement du système éducatif et, par conséquent, les démarches qu'il leur faut entreprendre pour être en ordre administrativement. À ce sujet, Tom et Jade regrettent tous deux que leur formation ne leur ait pas permis d'acquérir davantage de connaissances en la matière.

« [...] c'est pas toujours facile de comprendre comment ça fonctionne. Mais [euh] non, je n'y connais pas grand-chose ! Vraiment, pour les démarches à faire et tout ça, je n'y connais rien. » (Tilda, 1.528-530)

« [...] et ça, je me souviens que je l'avais reproché entre guillemets à la fin de mes études, c'était un retour que j'avais fait à mon psychopédagogue. En fait, je trouve qu'on manque un peu d'informations à ce niveau-là [...] » (Tom, 1.581-583)

Ne comprenant pas certains mécanismes et manquant d'informations, les novices se questionnent régulièrement sur l'aspect administratif de leur profession (Deprit et al., 2019), ce pourquoi nous affirmons qu'ils éprouvent des besoins liés à l'emploi. Ils nous ont en effet dit chercher à obtenir, auprès de leur direction ou souvent de leurs collègues, les réponses aux questions qu'ils se posent concernant leur contrat, leur salaire ou encore le système de nomination.

« Il y a des fois où j'ai demandé [euh] à ma direction directement parce que c'était à elle que... je savais qu'il fallait poser la question. » (Xavier, 1.481-482)

« J'ai une collègue qui est... fin, qui est syndiquée tout le bazar et qui, bon, en général, quand j'ai une question, c'est à elle que je la pose. » (Margot, 1.1023-1024)

Nous avons ainsi constaté que les novices étaient aidés et conseillés par leur direction mais également par leurs pairs, ce qui coïncident à nouveau avec les observations faites

Partie empirique

par Delahu (2008). Les directeurs affirment d'ailleurs apporter aux enseignants une aide administrative en leur fournissant des informations précises (extrait de circulaire, guide explicatif,...) et en les guidant vers des personnes ressources lorsque c'est nécessaire, la plupart du temps vers la secrétaire de l'école.

« Mais, de toute façon, dès qu'ils ont un problème au niveau administratif, ils savent que [euh] je suis là et Justine est là pour [euh] ma secrétaire est là pour eux, pour les aider. » (Marc, 1.278-280)

« Et donne aussi bah les différents contacts. Ici, il y a une secrétaire de direction pour que... pour qu'ils sachent à qui il faut s'adresser. Pour un problème administratif, ça va plus être à la secrétaire de direction. » (Laure, 1.213-215)

Enfin, toujours en lien avec leur emploi, il semble que les instituteurs primaires dont nous avons recueilli les témoignages ressentent, en plus de ce besoin d'informations administratives, un besoin de « stabilité ». Étant tous temporaires, parfois même juste intérimaires, ils expliquent en effet attendre de pouvoir bénéficier d'une situation professionnelle moins précaire. Ils sont ainsi nombreux à s'être plaints de devoir enchaîner les remplacements ou du fait que leur maintien dans l'emploi ne soit jamais assuré, ce qui confirme donc les propos de Delvaux et al. (2013), propos selon lesquels les jeunes enseignants sont les moins dotés d'atouts concernant la pérennité de leur emploi. Ainsi, bien que l'expression de ce besoin de stabilité ne soit pas recensé par les typologies actuelles, il nous paraît important d'en faire part étant donné l'importance qu'y accordent certains novices, comme par exemple Tilda.

« J'attends, voilà, ça fera bientôt cinq ans que je travaille et j'ai vraiment hâte d'être titulaire de classe et [euh] c'est vraiment ça qui va m'animer quoi. » (Jade, 1.465-466)

« Donc c'est vrai que... je trouve que ça, c'est le côté démotivant du métier ! Limite, on aurait envie de faire, pas autre chose, pas de changer de métier, mais presque... parce que bah on n'est pas sûr en fait d'un emploi stable [...] » (Tilda, 1.544-546)

3.9. Les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves

Lorsque nous avons traité nos données, il est apparu que la relation entre le novice et les parents faisait l'objet de nombreuses inquiétudes, de la part des enseignants débutants bien évidemment mais également de la direction. Lorsque nous nous sommes entretenus avec les différents interviewés, le sujet des parents est ainsi régulièrement revenu sur la table, ce pourquoi nous nous y sommes attardés.

Partie empirique

Du côté des novices, il apparaît clairement qu'ils rencontrent des besoins à l'égard des parents d'élèves. Margot, Jade et Xavier se sont par exemple confiés sur les difficultés qu'ils rencontrent à cause du manque de collaboration des parents qui, bien souvent, prennent la défense de leurs enfants.

« Ce n'est pas toujours évident parce qu'il y a des parents... de plus en plus de parents qui... qui en fait protègent leurs enfants sans... voilà, sans se poser de questions ! Et donc, parfois, on n'a pas toujours l'aval des parents et la collaboration des parents. » (Jade, 1.296-298)

De manière plus générale, tous les novices ont témoigné du fait qu'il n'est pas rare que des différends viennent entâcher la relation qu'ils entretiennent avec les parents de leurs élèves. Lorsqu'ils ne parviennent pas à les régler et que le contact est alors rompu, ils font appel à leur direction. À l'image du discours de Tilda, les novices se rejouissent d'ailleurs du soutien dont ils bénéficient de la part de leur directeur. Ils sont en effet unanimes à ce sujet : leur direction prend leur défense, ce qui est primordial à leurs yeux, et apaise les « tensions » en jouant le rôle de médiateur.

« Et là, j'en ai quand même parlé à la direction qui en a parlé avec les parents et elle a arrangé la situation. Après, tout s'est bien passé avec ces parents. » (Tilda, 1.433-435)

« On sait que s'il y a un problème, elle est là pour nous défendre aussi, c'est ça qui est important dans cette relation ! De se sentir soutenu aussi par derrière quand il y a un problème avec les parents... » (Tilda, 1.577-579)

Les directions, elles, nous ont expliqué garder un œil sur la relation novice-parents et ont donc confirmé les dires de leur(s) instituteur(s) ; ils n'hésitent pas à agir pour défendre et protéger les novices des parents qui, comme l'indique notamment Laure, s'en prennent plus facilement aux débutants. Il arrive effectivement que des parents d'élèves se montrent intransigeants voire même méfiants à l'égard des novices et de leurs compétences, ce qu'avait déjà observé Delahu (2008).

« À ce niveau-là, je veille à accompagner beaucoup parce que [...] les parents vont avoir beaucoup plus de facilité à s'en prendre aux petits jeunes qu'à l'institutrice qui a vingt-cinq ou trente ans de bouteille » (Laure, 1.139-141)

« Et bah s'il y a un problème, c'est Madame Tilda ! C'est [euh] voilà, s'il y a une feuille qui est mal rangée, c'est Madame Tilda ! Si le courant ne passe pas bien avec quelqu'un, c'est Madame Tilda ! Et, à ce niveau-là, je suis très [euh] voilà, déjà protectrice envers l'enseignante et cadrante envers les parents en disant : "Je ne suis pas d'accord !" [rires]. » (Laure, 1.147-150)

Chapitre 6 : la discussion

1. Réflexion sur les postulats de départ

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de repartir des différentes catégories de besoins pour répondre à notre question de recherche, nous souhaitons d'abord faire le point sur les postulats posés dans le quatrième chapitre de notre mémoire.

Avant d'investiguer le terrain, nous nous attentions premièrement à ce que les instituteurs débutants éprouvent chacun quelques-uns des besoins présentés dans notre synthèse (cf. tableau 3) et non l'ensemble d'entre eux. Ce premier postulat peut être aujourd'hui validé : même si tous les novices se sont exprimés au sujet des différentes catégories de besoins définies dans la littérature, ils l'ont parfois fait pour expliquer pourquoi ils n'avaient pas rencontré tel besoin ou encore pour préciser comment leur direction ou l'équipe éducative y avait déjà répondu. Toujours au sujet des besoins, nous avons envisagé la possibilité que certains instituteurs rencontrent des besoins qui n'apparaissent pas dans les typologies actuelles, des besoins qui seraient alors liés à la pandémie de Covid-19. Nous avons en partie raison puisque nous avons pu identifier un besoin lié à l'emploi qui n'est pas recensé dans les théories actuelles et même une « nouvelle » catégorie de besoins, à savoir les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves. Ces besoins ne résultent toutefois pas de la situation sanitaire. Elle semble donc ne pas avoir autant d'impact sur les instituteurs que nous l'imaginions. Les résultats de notre recherche montrent d'ailleurs que ce sont plutôt les directions qui souffrent de cette crise.

Deuxièmement, étant donné l'étendue des recherches sur base desquelles la théorie de Marzano, Waters et McNulty (2016) a été construite, nous ne pensions pas que notre étude permettrait d'identifier un autre comportement du leader scolaire. Et pourtant, la découverte d'une « nouvelle » catégorie de besoins, les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves, a mis en lumière un rôle du directeur dont la littérature ne fait pas état : le rôle de médiateur, voire parfois de défenseur. Certes, Marzano, Waters et McNulty (2016) affirment que le chef d'établissement est responsable des relations avec et entre les membres de son équipe (relations) mais aussi qu'il est le défenseur de l'école (rayonnement). Néanmoins, ils ne mentionnent pas le fait que le leader scolaire peut être amené à régler les différends qui surgissent entre les parents des élèves et les

Partie empirique

enseignants ainsi qu'à défendre l'intégrité de ses enseignants face aux parents, ce dont nous ont parlé les interviewés.

Troisièmement, nous postulons que les vingt-et-une responsabilités du leader scolaire (Marzano, Waters & McNulty, 2016) répondraient plus ou moins aux besoins des novices. Nous sommes désormais en mesure de valider ce postulat car, en guise d'exemples, ces responsabilités ne répondent que partiellement aux besoins liés à l'emploi et ne répondent pas du tout aux besoins liés au temps.

Nous allons désormais tenter de répondre à notre question de recherche en revenant sur les liens hypothétiques que nous avons tissés entre les catégories de besoins exprimés par les instituteurs novices (Carpentier et al., 2019 ; Deprit et al., 2019) et les responsabilités du leader scolaire (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Nous allons ainsi les confronter aux résultats présentés dans le chapitre précédent.

« Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ? »

En ce qui concerne les besoins liés à la socialisation organisationnelle, les résultats de notre recherche prouvent tout d'abord que la responsabilité n°5 (culture) permet effectivement à l'instituteur débutant de prendre connaissance des valeurs de l'établissement dans lequel il a été engagé et donc, à fortiori, de se familiariser à sa culture. Notons toutefois que les directions interrogées ne répondent pas efficacement à cette responsabilité étant donné l'incompatibilité entre leurs discours et ceux des novices. Ensuite, comme nous le pensions, par la responsabilité n°8 (focalisation), les directions informent les nouveaux instituteurs des objectifs définis, ce qui rend intelligibles les attentes à leur égard. Enfin, concernant la responsabilité n°10 (participation du personnel), même si elle est endossée par les chefs d'établissement, elle ne suffit pas à garantir l'entière implication des novices dans le fonctionnement de l'école. Les instituteurs débutants expliquent en effet ne pas oser prendre la parole devant toute l'équipe et ne pas participer à la prise des décisions. En conclusion, nous avons donc raison de croire que les responsabilités n°5, n°8 et n°10 pourraient répondre, du moins en partie, aux besoins liés à la socialisation organisationnelle. Par contre, pour ce qui est des responsabilités n°9 (idéaux et convictions) et n°16 (ordre), les informations recueillies ne nous permettent pas d'affirmer qu'elles jouent un rôle dans la compréhension de l'organisation ainsi que dans la familiarisation au

Partie empirique

fonctionnement de l'école. Il apparaît d'ailleurs qu'à ce sujet, les novices sont quelque peu livrés à eux-mêmes.

Pour ce qui est des besoins liés à l'enseignement, nous l'avions envisagé et nous pouvons dorénavant l'affirmer : la responsabilité n°12 (implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation) répond en partie à cette catégorie de besoins. En guise d'exemple, certains novices affirment avoir été aidés par leur direction dans la planification de leur enseignement. Il semble néanmoins que les chefs d'établissement n'endossent que rarement la responsabilité n°12 et ce, même s'ils ont acquis de solides connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation de par leur formation et leurs années de pratique (responsabilité n°13). Les directeurs sont en effet nombreux à avouer délaissé leur rôle pédagogique par manque de temps. Par ailleurs, nous n'y avons pas pensé mais la responsabilité n°9 (idéaux et convictions) satisfait aussi, du moins partiellement, aux besoins liés à l'enseignement exprimés par les instituteurs débutants. Comme ils sont plusieurs à l'expliquer, leur direction les conseille dans l'utilisation de méthodes d'enseignement ainsi que dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Au sujet de la responsabilité n°19 (ressources), les données récoltées ne nous permettent pas de vérifier le postulat selon lequel elle rend possible l'utilisation de différentes méthodes et technologies. Enfin, précisons que les instituteurs qui ont participé à notre recherche témoignent du fait que leurs collègues les soutiennent, bien plus que leur direction, vis-à-vis des difficultés qu'ils rencontrent en matière d'enseignement.

Comme nous l'avions imaginé, les chefs d'établissement répondent à la plupart des besoins que les novices éprouvent en termes de gestion de classe en endossant les responsabilités n°6 (discipline) et n°16 (ordre). Plus précisément, c'est le fait d'intervenir auprès des élèves dits perturbateurs en jouant le rôle de « garant de la discipline » et d'instaurer l'ordre en prévenant ainsi les comportements difficiles des élèves qui aide les instituteurs débutants.

Concernant les besoins liés à la différenciation pédagogique, les liens hypothétiques que nous avons établis avec les responsabilités n°2 (agent de changement) et n°11 (stimulation intellectuelle) ne peuvent être vérifiés puisque les interviewés n'en ont pas parlé. Par contre, nous avons pu constater que les directeurs soutenaient les novices vis-à-vis des difficultés qu'ils rencontrent en matière de différenciation pédagogique

Partie empirique

en s'assurant qu'ils disposent de toutes les ressources nécessaires (responsabilité n°19). À l'inverse des enseignants interrogés par Carpentier et al. (2019), les instituteurs débutants avec lesquels nous nous sommes entretenus disent ainsi bénéficier d'importantes ressources professionnelles. Ils expliquent en effet être conseillés par des logopèdes ou des neuropsychologues dans la prise en charge des élèves porteurs d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Au sujet des besoins de nature personnelle et psychologique, les résultats de notre étude font tout d'abord état du fait que les responsabilités n°1 (affirmation) et n°15 (optimisme) permettent bel et bien aux novices d'être rassurés dans ce qu'ils font et de se développer personnellement. La majorité des directions interrogées affirment d'ailleurs qu'elles veillent à valoriser le travail de leurs jeunes instituteurs et à encourager leurs innovations, ce qui leur permet alors de prendre confiance en leurs actions éducatives. Nous pouvons ensuite valider le postulat suivant : parce qu'ils endossent la responsabilité n°18 (relations), les directeurs soutiennent émotionnellement les instituteurs débutants. C'est plus spécifiquement en se montrant empathiques et bienveillants, autrement dit en étant sensibles à ce qu'ils vivent et à leurs besoins, que les chefs d'établissement garantissent un soutien émotionnel envers les novices. Notons également que, comme l'indiquent nos données, ce soutien est favorisé par la responsabilité n°21 (visibilité), à savoir par la multiplication des interactions entre la direction et l'instituteur débutant. Notre recherche ne permet néanmoins pas d'affirmer que la responsabilité n°3 (récompenses conditionnelles) répond, du moins en partie, à cette catégorie de besoins.

Pour les besoins liés au temps, contrairement à ce que nous pensions, aucune des responsabilités décrites par Marzano, Waters et McNulty (2016) n'y répond, du moins selon nos participants. Malgré l'état d'épuisement des instituteurs débutants, il semble en effet que les directions ne soient pas en mesure de réduire leur charge de travail puisqu'ils sont eux-mêmes acculés par les tâches qu'il leur faut assumer.

Quant aux besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique et ceux liés à l'emploi, nous avons raison de croire que les responsabilités de Marzano, Waters et McNulty (2016) ne pourraient les satisfaire. Notre étude montre toutefois que les directeurs veillent à ces besoins. D'une part, ils s'efforcent de soutenir la mise en réseau de leurs enseignants ainsi que l'échange de pratiques (Fédération Wallonie-

Partie empirique

Bruxelles, 2015). D'autre part, ils s'attellent à apporter aux novices une aide administrative en leur communiquant toutes sortes d'informations et en les guidant vers des personnes ressources. Rappelons qu'en ce qui concerne leur emploi, notre recherche a permis de produire de nouvelles connaissances : en plus d'un besoin d'informations, les novices interrogés ont dit éprouver un besoin de stabilité qui, comme ils nous l'ont expliqué, résulte du fait que leur statut de temporaire est relativement précaire. Les directions n'ont malheureusement aucun pouvoir d'agir étant donné l'existence de la priorité à l'emploi.

Pour finir, nous l'avons déjà évoqué : les participants à notre étude se sont exprimés au sujet d'une catégorie de besoins qui n'est pas recensée dans la littérature actuelle, à savoir les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves. Notons que les directeurs que nous avons interrogés y répondent en prenant la défense des novices face aux parents ainsi qu'en apaisant les tensions qui peuvent surgir entre les enseignants et les parents d'élèves.

2. Biais et limites de la recherche

Arrivés au bout de notre recherche, nous sommes désormais en mesure d'identifier les biais qui ont potentiellement influencé la collecte des données ainsi que leur traitement et, par conséquent, de mettre en lumière les principales limites de notre recherche.

Tout d'abord, la limite qui nous semble être la plus importante concerne le processus d'échantillonnage. Nous devons en effet nous rendre à l'évidence : il présente un biais de sélection. D'une part, il faut dire que la recherche de participants n'a pas été chose aisée. D'un côté, les directions se sont toutes présentées comme étant surchargées, en partie à cause de la situation sanitaire qui rend les tâches administratives encore plus abondantes. De l'autre côté, les novices, en période de « survie », ont parfois répondu négativement à notre sollicitation en expliquant, eux aussi, manquer de temps. Nous avons ainsi été contraints de sélectionner notre échantillon selon des critères dits « de logistique » (Miles & Huberman, as cited in Savoie-Zajc, 2007), à savoir les échéances et la disponibilité. Comme nous l'avons d'ailleurs précisé dans notre méthodologie, nous n'avons pas été en mesure de tenir compte de tous les critères que nous nous étions fixés au moment de concevoir notre dispositif de recherche. D'autre part, nous avouons qu'une partie des directeurs que nous avons interrogés sont connus par notre accompagnateur comme étant particulièrement attentifs aux stagiaires instituteurs

Partie empirique

qu'ils accueillent au sein de leur établissement. Nous supposons donc qu'ils agissent pareillement vis-à-vis des nouveaux enseignants qui intègrent leur école, ce qui pourrait en partie expliquer les dires généralement positifs des novices à leur égard.

Ensuite, il n'est pas impossible que notre recherche ait été influencée par le biais de confirmation (Larivée, Sénéchal, St-Onge & Sauvé, 2019). Même si nous avons veillé à traiter les données le plus rigoureusement possible en essayant ainsi d'éviter toute subjectivité, certaines interprétations ont pu être biaisées par notre statut d'instituteur débutant. Nous pensons toutefois que la validité interne de notre recherche est relativement forte (De Ketele & Maroy, 2016). Malgré le fait que nous nous sommes parfois reconnus dans le discours de certains interviewés, nos conclusions nous paraissent être bel et bien fidèles aux informations qui nous ont été rapportées.

Une autre limite concerne notre technique de récolte de données, à savoir l'entretien semi-directif en visioconférence via *Zoom*. Nous l'avons expliqué dans le quatrième chapitre de notre mémoire, nous avons été rassurés quant à ce choix suite à la lecture d'un article de Soyer et Tanda (2016). Ces chercheurs en étaient en effet arrivés à la conclusion selon laquelle l'utilisation d'un média tel que *Zoom* n'altérerait en rien la qualité des données recueillies. Après coup, il nous semble néanmoins important d'insister sur le fait qu'un tel outil peut conduire à quelques aléas : faible connexion internet, appel téléphonique, interruption suite à l'arrivée d'un tiers,... Nous l'avons expérimenté et il est ainsi arrivé, à plusieurs reprises, que nous perdions le fil de nos idées. Nous présumons que ce fut également le cas des interviewés qui ont peut-être omis d'aborder certains sujets.

Enfin, il ne fait nul doute que notre recherche a été influencée par le contexte sanitaire. Les interviewés sont d'ailleurs nombreux à nous avoir fait part de perturbations liées à la Covid-19. En guise d'exemple, les directeurs nous ont avoué qu'ils étaient plus que jamais amenés à abandonner leur rôle pédagogique. Cet aveu nous amène donc à la question suivante : hors crise sanitaire, aurions-nous pu récolter davantage d'informations sur l'implication de la direction dans la mise en place des actions éducatives ?

Conclusion et perspectives

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux causes du désengagement professionnel des instituteurs primaires débutants. Le taux de sortie endéans les cinq ans ne cessant de croître (Delvaux et al., 2013), il est en effet urgent de chercher à comprendre comment mieux soutenir ces novices. Autrement dit, il nous faut réfléchir aux mesures permettant de répondre à leurs besoins spécifiques et ce, afin d'éviter qu'ils abandonnent leur carrière enseignante si rapidement.

Nos lectures nous ayant permis de comprendre, entre autres choses, que la période d'insertion était cruciale pour le maintien des enseignants dans la profession (Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019) et que le chef d'établissement avait son rôle à jouer à ce sujet (Desmeules & Hamel, 2017 ; Perryman & Calvert, 2020), nous nous sommes questionnés : comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ?

Afin d'obtenir des réponses, nous avons interrogé une dizaine de participants, à savoir cinq directeurs et six instituteurs primaires débutants. Nous poursuivions alors les objectifs suivants : identifier les besoins rencontrés par les novices depuis le début de leur insertion professionnelle et faire le point sur les rôles que les directions endossent à leur égard. Pour ce faire, nous leur avons posé toute une série de questions rédigées sur base des typologies de besoins des enseignants débutants (Carpentier et al., 2019 ; Deprit et al., 2019) et de la théorie des vingt-et-une responsabilités du leader scolaire (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Des entretiens que nous avons organisés avec les instituteurs débutants, nous retenons tout d'abord que les conditions de travail dont ils héritent sont effectivement difficiles : enchaîner les remplacements, voyager d'école en école, enseigner différentes matières à plusieurs groupes d'élèves, gérer les comportements difficiles des enfants qui ne reconnaissent pas encore leur autorité, supporter le manque de considération de certains parents, ... Heureusement, ils peuvent compter sur le soutien de leurs collègues qu'ils perçoivent comme des référents mais aussi sur leur direction. Suite à l'analyse des différents témoignages, nous constatons en effet que les directions répondent à un certain nombre des besoins éprouvés par les jeunes enseignants. Notons également que notre recherche a permis la construction de nouvelles connaissances : nous avons pu

identifier, chez les instituteurs interrogés, un besoin de stabilité lié à l'emploi qui n'apparaît pas dans la littérature actuelle ainsi qu'une « nouvelle » catégorie de besoins, à savoir les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves. Au sujet du besoin de stabilité, il est relativement important : plusieurs des novices ont expliqué que les difficultés qu'ils rencontrent sont en grande partie le résultat de leur statut de temporaire ou parfois même juste d'intérimaire. Or, il apparaît malheureusement que les directions n'ont, pour répondre à ce besoin lié à l'emploi, aucun pouvoir d'agir. Concernant les besoins liés à la relation établie avec les parents des élèves, les novices y ont fait très souvent référence en soulignant l'importance du rôle de médiateur, voire de défenseur, de leur directeur.

Quant aux chefs d'établissement, ils se sont montrés particulièrement sensibles aux difficultés que rencontrent les novices durant la période d'insertion professionnelle. À plusieurs reprises, ils ont expliqué les accueillir et les soutenir du mieux possible, selon les moyens dont ils disposent. Il est en effet apparu que la pénurie et le contexte sanitaire les contraignent à travailler dans l'urgence. Par manque de temps, nous avons ainsi constaté que les directeurs étaient amenés à prioriser les axes administratif et relationnel de leur métier, abandonnant quelque peu l'axe pédagogique (Communauté française, 2007). Après avoir analysé les discours des différents interviewés, les actions des directeurs nous paraissent être principalement orientées vers les besoins liés à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique ou encore aux besoins de nature personnelle et psychologique. D'ailleurs, lors des entretiens, les chefs d'établissement ont régulièrement insisté sur le fait qu'ils veillaient à apporter un soutien émotionnel à leurs instituteurs, encore plus aux débutants. Pour ce qui est des styles de leadership qu'ils adoptent, il semble que certains exercent un leadership transformationnel (Brest, 2011 ; Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015) tandis que d'autres s'orientent vers un style déléguatif (Marzano, Waters & McNulty, 2016 ; Plane, 2015).

Bien sûr, étant donné les limites de notre recherche, nous restons prudents vis-à-vis des résultats que nous avons obtenus et, par conséquent, des conclusions que nous en avons tirées. Puisque la principale limite que nous avons soulevée concerne le processus d'échantillonnage, nous devrions avant tout prolonger notre recherche en interrogeant d'autres binômes instituteur/directeur et d'autres trinômes. En imaginant disposer de plus de temps pour composer notre échantillon, nous pourrions non

seulement interroger un plus grand nombre de participants mais aussi nous assurer qu'ils présentent, de par leur vécu, des profils bien différents. De cette façon, nos résultats, qui témoignent actuellement d'expériences relativement positives, seraient très certainement plus nuancés.

En outre, le phénomène d'attrition des enseignants étant à la base de notre réflexion, nous avons cherché à mieux cerner les difficultés vécues par les instituteurs débutants et, in fine, à identifier la mesure dans laquelle certaines actions mises en place par leur directeur pourraient les aider. Nous n'avions pas envisagé que les directions rencontraient, elles aussi, d'importantes difficultés et éprouvaient donc également un certain nombre de besoins. Les directeurs ont ainsi expliqué qu'ils n'étaient pas en mesure de soutenir davantage les novices par manque de moyens et, notamment, de temps. Certains ont également précisé qu'ils ne se sentaient pas suffisamment formés et outillés pour accompagner les enseignants débutants. Quelques-uns d'entre eux ont d'ailleurs suggéré la mise en place d'actions susceptibles de les aider à améliorer cet accompagnement. Dès lors, il nous paraîtrait judicieux de poursuivre notre recherche en questionnant les directions sur les moyens qui leur permettraient non seulement de mener à bien les tâches qui leur incombent mais aussi d'être en mesure de remplir les missions qui leur sont confiées en tant que leaders scolaires. L'analyse des données recueillies pourrait notamment servir de point de départ à une réflexion sur la formation initiale des directeurs. Certes, certaines propositions de réforme sont axées sur l'amélioration des modalités d'accompagnement des instituteurs débutants. Mais, pour rendre possible l'application de ces modalités, il est avant tout primordial de fournir aux directeurs les armes dont ils ont besoin, à savoir une formation plus soutenue dans ce domaine mais aussi des moyens directement applicables sur le terrain.

Pour clôturer, nous espérons très sincèrement que l'implémentation du Pacte pour un Enseignement d'excellence permettra de solutionner, du moins en partie, les problématiques soulevées dans le cadre de ce mémoire. Sachant que l'accompagnement des enseignants est présenté comme une priorité du Pacte, nous serions curieux de connaître les conclusions de cette même recherche si elle venait à être réitérée dans une dizaine d'années.

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M., & L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques*, 66(7), 115-138. Retrieved from <https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/14674>
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, 28(3), 333-351. Retrieved from <https://journals.openedition.org/pmp/4406>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ?. *Phronesis*, 8(3), 5-18. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>
- Circulaire n°5388 du 28 août 2015 relative à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. (2015). *Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved from https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41368_000.pdf
- Correa, J.M., Martinez-Arbelaz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Creswell, J.W. (2012). Chapter 8 : Analyzing and interpreting qualitative data. In Creswell (Ed.), *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 236-264, 4th ed.). Boston : Pearson.

- Décret du 24 juillet 1997 : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401
- Décret du 02 février 2007 : décret de la Communauté française du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement. (2007). *Moniteur belge*, 15 mai. Retrieved from https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31886_037.pdf
- De Ketele, J.M. (2013). Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances. *Recherches en éducation*, 15, 81-87. Retrieved from <http://journals.openedition.org/ree/7335>
- De Ketele, J.M., & Maroy, Ch. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-98. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Delvaux, B., Desmarez, P, Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n°92.
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Revue Éducation & Formation*, e-135, 47-63. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/338585302>.

- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? In : *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39. doi:10.1002/berj.3193
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Accueillir les enseignants débutants. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27524>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Document n°11067 résumant le lancement du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11067
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership : Nouvelles pratiques en éducation et en formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G., & Dutercq, Y. (2015). Autour des mots de la formation : leadership éducatif?. *Recherches et formation*, 78, 95-109. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2401>
- Grandjean Lüthi, F. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire : Vers une optimisation par des pratiques de Gestion des Ressources Humaines*. Paris : L'Harmattan.

- Glinne-Demaret, H. (2021). *Leadership Trivial* [Document Genially]. Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Hinck, C. (2021). *Dossier d'élaboration du projet de mémoire. Comment les chefs d'établissement scolaires peuvent-ils, selon les styles de leadership qu'ils adoptent, répondre aux besoins spécifiques des enseignants débutants ?* [Unpublished document]. Cours de démarche de recherche et accompagnement du mémoire de S. Delisse. Université catholique de Louvain.
- Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Professional disengagement of Canadian teachers: From vocation to disillusion. A structural equation modeling analysis. *McGill Journal of education*, 52(1), 115-134. doi:10.7202/1040807ar
- Kaufmann J.C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z., & Sauvé, M.R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245–263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2016). *Le leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lakhali, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 803-834. Retrieved from <https://journals.openedition.org/activites/3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et*

formation, e(299), 13-35. Retrieved from <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/cherchdelIP.pdf>.

Pavlović, N., Oljača, M., & Kostović, V. (2012). Integration of leadership styles of school. *Educational Research and Reviews*, 7(1), 31-35. Retrieved from <https://academicjournals.org/ERR>

Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. doi:10.1080/00071005.2019.1589417

Plane, J.M. (2015). *Théories du leadership. Modèles classiques et contemporains*. Paris : Dunod.

Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Paris : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.

Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique, Analyse*, 3(1), 27-42.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 38-45.

Tutak, A., Demeuse, M., & Artus, F. (2015). Devenir directeur en Belgique francophone : quels obstacles à un leadership éducatif efficace ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Eds.), *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction* (pp. 104-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe 1 : les typologies de besoins

Tableau 1. – *Typologie des besoins de soutien des enseignants débutants de Carpentier et al. (2019)*

Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle	Familiarisation dans son environnement de travail
	Intégration à l'équipe enseignante
	Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école
	Connaissances des attentes institutionnelles à leur égard
Besoins de soutien liés à l'enseignement	Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ
	Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage
	Évaluation des apprentissages des élèves
	Utilisation de différentes méthodes d'enseignement
	Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement
Besoins de soutien liés à la gestion de classe	Choix des moyens pour régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés
	Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire
	Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages
Besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique	Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés
	Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA)
	Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves HDAA
	Présenter, aux élèves en difficulté (EHDAA), des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement
	Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage
	Faire de la différenciation pédagogique
Besoins de soutien de nature personnelle et psychologique	Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait
	Écoute, empathie (soutien émotionnel) dans les moments difficiles
	Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles

	Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant)
	Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession
	Persévérance dans la profession enseignante
	Maintenir un rapport positif à la profession

Tableau 2. – *Typologie des besoins des institutrices débutantes de Deprit et al. (2019)*

Catégories de besoins	Expression des besoins	
Temps	Trouver du temps pour réaliser les préparations et les corrections	
Socialisation organisationnelle	<i>Au niveau méso</i>	Faire partie de l'équipe, être reconnu comme membre de la communauté
		Comprendre l'organisation
		Se concerter (gestion du quotidien, programmation)
	<i>Au niveau micro</i>	S'adapter aux enfants de sa classe
		Gérer ses élèves (le groupe, chaque individualité)
Communauté de pratique	Être soutenu, conseillé, écouté par la présence d'un enseignant-relais interne à l'école	
	Se décharger, déposer ses questions dans un espace de co-développement externe à l'école	
Emploi	Comprendre ce qu'il faut faire pour être en ordre administrativement (contrats, salaire, chômage,...)	

Annexe 2 : tableau récapitulatif des 21 responsabilités du leader scolaire

Tableau 4. – *Les 21 responsabilités du leader scolaire de Marzano, Waters et McNulty (2016)*

Responsabilité	La mesure dans laquelle le directeur...
1. Affirmation	Reconnait et souligne les réalisations, et admet les échecs
2. Agent de changement	Est disposé à remettre en question le <i>statu quo</i> et le fait activement
3. Récompenses conditionnelles	Reconnait et récompense les réalisations individuelles
4. Communication	Établit une bonne communication avec et entre les enseignants et les élèves
5. Culture	Favorise le développement de convictions communes ainsi que d'un esprit de communauté et d'entraide
6. Discipline	Protège les enseignants des questions et des influences qui pourraient réduire leur temps d'enseignement ou nuire à leur concentration
7. Flexibilité	Adapte ses comportements de leadership à la situation et est à l'aise avec la dissidence
8. Focalisation	Établit des objectifs clairs et veille à ce qu'ils restent à l'avant-plan dans l'esprit de tout le monde dans l'école
9. Idéaux et convictions	Communique et agit en fonction d'idéaux et de convictions solides par rapport à la formation scolaire
10. Participation du personnel	Implique les enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des décisions et des politiques importantes
11. Stimulation intellectuelle	S'assure que le corps enseignant et le personnel sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes, et veille à ce que les discussions régulières à cet égard fassent partie de la culture de l'école
12. Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation	S'implique directement dans la conception et la mise en œuvre du curriculum, de l'enseignement et des pratiques d'évaluation
13. Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation	Connaît les pratiques en vigueur en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation

14. Supervision et évaluation	Surveille l'efficacité des pratiques de l'école et l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves
15. Optimisme	Inspire et met de l'avant des innovations ambitieuses
16. Ordre	Établit un ensemble de méthodes et de procédures de fonctionnement normalisées
17. Rayonnement	Est le défenseur et le porte-parole de l'école auprès de toutes les parties prenantes
18. Relations	Fait preuve de sensibilité à l'égard des préoccupations personnelles des enseignants et du personnel
19. Ressources	Répond aux besoins des enseignants sur le plan matériel et du perfectionnement professionnel nécessaires pour bien exécuter leur travail
20. Connaissance de la situation	Connaît les particularités et les courants sous-jacents en ce qui concerne le fonctionnement de l'école, et utilise cette information pour traiter les problèmes actuels et potentiels
21. Visibilité	A des contacts et des interactions de qualité avec les enseignants et les élèves

Annexe 3 : informations relatives aux interviewés

Tableau 6. – *Les directions interrogées dans le cadre de notre recherche*

École	Prénom d'emprunt du chef d'établissement	Réseau auquel appartient l'école fondamentale	Années prestées au sein de l'école en tant que directeur
A	Éric (D1)	Officiel subventionné (CECP)	9 ^{ème} année
B	Marie (D2)	Officiel subventionné (CECP)	16 ^{ème} année
C	Laure (D3)	Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	15 ^{ème} année
D	Daniel (D4)	Libre subventionné (SeGEC)	8 ^{ème} année
E	Marc (D5)	Officiel subventionné (CECP)	4 ^{ème} année

Tableau 7. – *Les instituteurs primaires débutants interrogés dans le cadre de notre recherche*

École	Prénom d'emprunt du novice	Année d'obtention du diplôme d'instituteur primaire	Mois/années presté(e)s au sein de l'école en question
A	Margot (NO1)	2017	1 an et 7 mois
B	Oriane (NO2)	2020	1 an et 7 mois
C	Tilda (NO3)	2021	7 mois
D	Tom (NO4)	2018	3 ans et 2 mois
D	Jade (NO5)	2017	2 ans et 5 mois
E	Xavier (NO6)	2020	7 mois

Annexe 4 : les guides d'entretien

Les fiches d'identification

Après chaque entretien, nous demanderons à l'interviewé de compléter une fiche d'identification. Cette fiche reprendra les informations de base le concernant personnellement (initiales du nom et du prénom, sexe, tranche d'âge,...) mais aussi certaines informations relatives à sa carrière et à l'école dans laquelle il évolue actuellement (localisation, réseau, durée d'engagement,...). Bien évidemment, nous avons prévu une fiche d'identification pour les instituteurs débutants et une autre pour les directions.

Introduction

En ce qui concerne l'organisation pratique de l'entretien, nous veillerons à envoyer, quelques jours à l'avance, le lien et les codes d'accès pour la réunion Zoom via e-mail.

Présentation

Bonjour. Je m'appelle Constance Hinck. Je réalise actuellement un master en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve. Dans le cadre de ces études et, plus précisément, de mon mémoire, je mène une recherche nécessitant d'organiser des entretiens. Je vous remercie donc à nouveau d'avoir accepté de participer à cette interview.

Explication

Mon mémoire porte sur le management de l'école fondamentale et les besoins des instituteurs primaires.

- Explications supplémentaires pour les novices :

Comme vous l'aurez compris, je chercherai donc à mieux comprendre les besoins que vous avez rencontrés, en tant qu'instituteur/trice débutant(e), depuis le début de votre insertion professionnelle et je vous questionnerai sur les liens que vous entretenez avec votre direction.

- Explications supplémentaires pour les directions :

Comme vous l'aurez compris, je chercherai à faire le point sur les besoins spécifiques de vos instituteurs/trices débutant(e)s et je vous questionnerai sur les liens que vous entretenez avec ces enseignants.

L'entretien durera approximativement une heure. Je commencerai par vous poser des questions générales avant d'entrer dans le vif du sujet en vous posant des questions directement en lien avec ma thématique de recherche. Avant de clôturer l'interview, je vous proposerai de vous exprimer librement afin d'ajouter, si cela vous semble nécessaire, certains éléments non abordés lors de notre échange. Durant l'entretien, je souhaite que vous gardiez à l'esprit que je cherche à comprendre votre vécu ; il n'y donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vous poserai.

Pour faciliter les échanges et le traitement des données, acceptez-vous que l'entretien soit enregistré ? Bien évidemment, l'enregistrement ne sera pas diffusé et restera anonyme. Je tiens également à préciser que je prendrai quelques notes lors de notre entretien et cela, afin de traiter au mieux les informations que vous me communiquerez. Ne vous étonnez donc pas de me voir baisser la tête.

COMMENCER L'ENREGISTREMENT

Avez-vous des questions avant de débiter ?

Entretiens

Questionnaire pour l'enseignant novice

Questions d'accueil

A. Pourriez-vous décrire votre parcours professionnel ?

Questions de relance :

- Quelles étaient vos motivations à devenir instituteur/trice primaire ?
- Parlez-moi de votre entrée dans le métier : quand et comment s'est-elle déroulée ?
- Avez-vous enseigné dans plusieurs écoles avant d'être engagé(e) dans l'école que vous fréquentez actuellement ?

B. Comment avez-vous été recruté(e) pour enseigner dans votre école actuelle ?

Questions de relance :

- Avez-vous participé à un entretien de recrutement ?
- Dans quelles conditions avez-vous été engagé(e) ? Quand ? Pour quelles attributions ?

C. Pourriez-vous m'en dire plus à propos de cette école ?

Questions de relance :

- Comment se compose l'équipe éducative ?
- Êtes-vous titulaire d'une seule classe ou enseignez-vous dans plusieurs classes?

Questions en lien avec la phase d'accueil (dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants)

D. Comment avez-vous été accueilli(e) dans l'établissement en question ?

Pourriez-vous décrire cet accueil ?

Questions de relance :

- Comment s'est déroulé votre premier entretien avec la direction ?
- Avez-vous visité l'établissement le jour de votre arrivée ?
- Comment avez-vous pris connaissance des différents documents administratifs et pédagogiques (projet d'établissement, règlement de travail, référentiels et programmes de cours) ?
- Dans quelles conditions avez-vous été présenté(e) à l'équipe éducative ?
- Votre direction a-t-elle désigné, parmi vos collègues, un référent pour vous assister et vous conseiller ?

Questions relatives aux besoins de socialisation organisationnelle

E. Êtes-vous au clair avec les attentes de l'institution scolaire à votre égard ?
Autrement dit, avez-vous connaissance de ce qui est attendu de vous en tant qu'instituteur/trice primaire (objectifs à atteindre) ?

Questions de relance :

- Comment avez-vous pris connaissance de ces attentes institutionnelles ?
- Ressentez-vous le besoin que ces objectifs à atteindre soient clarifiés par votre direction ?

F. Comment vous êtes-vous familiarisé(e) avec votre environnement de travail ?

Questions de relance :

- Avez-vous l'impression d'avoir une bonne compréhension du fonctionnement de l'établissement dans lequel vous travaillez (politiques scolaires) ?

- Votre direction met-elle en place des principes et des méthodes de fonctionnement ?
- Pourriez-vous décrire la culture de votre école ? Quelles valeurs et convictions sont prônées par votre direction (en ce qui concerne l'école, l'enseignement et l'apprentissage) ?
- Votre direction vous a-t-elle aidé(e) à vous familiariser avec votre environnement de travail ? Si oui, comment ?

G. Comment vous sentez-vous intégré(e) à l'équipe-école ?

Questions de relance :

- Avez-vous l'impression de faire partie intégrante de l'équipe-école ?
- Votre direction a-t-elle joué un rôle dans cette intégration ? Si oui, comment ?
- Pourriez-vous décrire votre participation aux concertations (gestion du quotidien, programmation) ?
- Votre direction vous laisse-t-elle participer au fonctionnement de l'école (élaboration et mise en œuvre des politiques scolaires, prise des décisions) ?

Questions relatives aux besoins liées à l'enseignement

H. Pourriez-vous m'en dire plus sur votre enseignement ? Quelles sont vos lignes directrices ?

Questions de relance :

- Comment planifiez-vous votre enseignement ?
- Utilisez-vous différentes méthodes d'enseignement ?
- Réfléchissez-vous aux questions relatives à l'enseignement en équipe ? Si c'est le cas, votre direction est-elle à l'origine de cette réflexion ?
- Votre direction vous a-t-elle fait part de pratiques efficaces en matière d'enseignement ? Si oui, lesquelles ?

I. Comment concevez-vous vos situations d'apprentissage ?

Questions de relance :

- Comment tenez-vous compte des orientations des Socles de compétences au moment de la conception de ces situations d'apprentissage ?
- Votre direction participe-t-elle à la conception des activités scolaires ? Pourriez-vous donner un exemple qui illustre vos dires ?

J. Qu'en est-il de l'évaluation des apprentissages de vos élèves ? Pourriez-vous décrire vos pratiques d'évaluation ?

Questions de relance :

- Avez-vous réfléchi à ces pratiques d'évaluation en équipe ? Si c'est le cas, votre direction est-elle l'origine de cette réflexion ?
- Votre direction vous a-t-elle fait part de pratiques efficaces en matière d'évaluation ? Si oui, lesquelles ?

Questions relatives aux besoins liés à la gestion de classe

K. Pourriez-vous décrire vos pratiques de gestion de classe ?

Questions de relance :

- Quelles sont vos astuces pour maintenir un climat propice aux apprentissages ?
- Comment parvenez-vous à motiver les élèves qui se montrent parfois désintéressés ?
- Votre direction participe-t-elle à la mise en place de vos pratiques de gestion de classe ?
- D'une manière plus générale, pourriez-vous m'expliquer comment votre direction s'assure que l'ordre règne au sein de l'école ?

L. Éprouvez-vous des difficultés en matière de gestion de classe ?

Questions de relance :

- Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous des problèmes de discipline ?
- Vous sentez-vous outillé(e) pour résoudre ces problèmes ?
- Comment agit votre direction lorsque vous rencontrez des difficultés avec le comportement d'un ou plusieurs élève(s) ? Pourriez-vous illustrer vos dires par un exemple ?

Questions relatives aux besoins liés à la différenciation pédagogique

M. Comment gérez-vous les différences au sein de votre classe ? Pratiquez-vous la différenciation pédagogique ?

Questions de relance :

- Comment agissez-vous face aux élèves particulièrement avancés ?

- Avez-vous, au sein de votre classe, un ou des élèves porteur(s) d'un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? Si oui, que mettez-vous en place pour lui/leur venir en aide ?

N. Finalement, avez-vous l'impression de répondre aux besoins de chacun de vos élèves ?

Questions de relance :

- Vous sentez-vous suffisamment outillé(e) pour agir face à ces différences entre élèves ?

- Votre direction vous aide-t-elle à mettre en place la différenciation pédagogique ? Si oui, comment ?

- Discutez-vous, en équipe, des recherches et des théories portant sur les pratiques de différenciation ?

Questions relatives aux besoins de nature personnelle et psychologique

O. Êtes-vous satisfait(e) de ce que vous faites en tant qu'instituteur/trice primaire ?

Questions de relance :

- Avez-vous confiance en vos capacités en tant qu'instituteur/trice ?

- Êtes-vous rassuré(e) dans ce que vous faites, notamment par les membres de l'équipe éducative dont vous faites partie ?

- Votre direction reconnaît-elle vos compétences en matière d'enseignement ?

- Votre direction vous a-t-elle déjà félicité(e) pour certaines de vos actions ? Soutient-elle vos initiatives ?

P. Comment gérez-vous les difficultés inhérentes à votre statut d'instituteur/trice débutant(e) ?

Questions de relance :

- Bénéficiez-vous d'un soutien émotionnel dans les moments difficiles ?

- Votre direction vous aide-t-elle à surmonter les difficultés que vous rencontrez ? Si oui, comment ?

- Votre direction s'intéresse-t-elle à votre vie personnelle et à vos besoins ? Fait-elle preuve d'écoute et/ou d'empathie ?

Q. Malgré les difficultés, maintenez-vous un rapport positif à votre profession ?

Questions de relance :

- Êtes-vous heureux d'exercer la profession d'instituteur/trice primaire ?
- Imaginez-vous dans dix ans : êtes-vous toujours instituteur/trice primaire ou envisagez-vous une reconversion professionnelle ?
- Avez-vous déjà pensé à quitter la profession ? Pourquoi ?

Questions relatives aux besoins liés au temps

R. Qu'en est-il de votre charge de travail en dehors des heures que vous prestez au sein de votre classe ?

Questions de relance :

- Pourriez-vous estimer le temps que vous consacrez à la préparation de vos cours et aux corrections ?
- Votre direction vous aide-t-elle à réduire cette charge de travail ? Si oui, comment ?

Questions relatives aux besoins liés à l'appartenance à une communauté de pratique

S. Ressentez-vous le besoin d'appartenir à une communauté de pratique, autrement dit à un groupe d'enseignants qui échangent au sujet de leurs pratiques ? Pourquoi ?

Questions de relance :

- Souhaiteriez-vous bénéficier du soutien et des conseils d'un enseignant référent au sein de votre école et pour quelle(s) raison(s) ? Si c'est déjà le cas, en quoi ce soutien, cet accompagnement est-il important pour vous ?
- Éprouvez-vous le besoin d'échanger avec des professionnels externes à votre école ?

Questions relatives aux besoins liés à l'emploi

T. Avez-vous connaissance des démarches nécessaires à entreprendre afin d'être « en ordre » administrativement parlant ?

Questions de relance :

- D'où tenez-vous ces informations administratives ? À qui faites-vous appel lorsque vous êtes confronté(e) à un problème administratif ?
- Souhaiteriez-vous que ces démarches soient clarifiées par votre direction ?

Question de conclusion

- U. Souhaiteriez-vous ajouter certains éléments non abordés jusqu'à présent, toujours en ce qui concerne vos besoins en tant qu'instituteur/trice débutant(e) et la façon dont votre direction y répond ?

Questionnaire pour la direction

Questions d'accueil

- A. Pourriez-vous décrire votre parcours professionnel ?

Questions de relance :

- Quel poste occupiez-vous avant celui de directeur/trice d'une école fondamentale ?
- Quelles étaient vos motivations à devenir directeur/trice ?
- Depuis combien d'années dirigez-vous l'école dans laquelle vous travaillez actuellement ?

- B. Pourriez-vous m'en dire plus à propos de votre école ?

Questions de relance :

- Comment se compose votre équipe éducative ?
- Combien d'élèves sont inscrits dans votre école ?
- Quelles sont les grandes lignes de votre projet pédagogique ?

- C. Pourriez-vous décrire une journée type en tant que directeur/trice dans votre école ?

Question de relance :

- Quelles sont vos principales tâches/actions ?

Questions en lien avec les responsabilités du directeur en tant que leader scolaire

- D. Comment définiriez-vous votre rôle en tant que leader scolaire ?

Questions de relance :

- Quelles sont, selon vous, vos principales missions en matière de management humain ?
- Avez-vous l'impression d'être outillé(e) pour remplir ces missions ?
- Parmi vos missions de leader, quelles sont celles qui concernent spécifiquement les novices ?

Questions en lien avec la phase d'accueil (dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants)

E. En matière d'accueil et d'accompagnement des novices, que mettez-vous en place pour vos instituteurs/trices débutant(e)s ?

Questions de relance :

- Pourriez-vous décrire votre dispositif d'accueil des nouveaux enseignants (entretien, visite de l'établissement, présentation des documents administratifs, présentation de l'équipe éducative, désignation d'un référent) ?

- De quelle manière accompagnez-vous personnellement les novices ? Quelles démarches entreprenez-vous ?

Questions relatives aux besoins de socialisation organisationnelle des novices

F. De quelle façon présentez-vous, à vos nouveaux enseignants, vos attentes à leur égard ?

Questions de relance :

- Quels objectifs définissez-vous pour vos instituteurs/trices débutant(e)s ?

- Comment vous assurez-vous qu'ils gardent constamment ces objectifs à l'esprit ?

G. Comment aidez-vous les novices à se familiariser avec leur nouvel environnement de travail ?

Questions de relance :

- Comment présentez-vous le fonctionnement de votre établissement à vos nouveaux enseignants ? Quels sont vos principes et méthodes de fonctionnement ?

- Comment véhiculez-vous la culture de votre école auprès des novices ? Quelles valeurs et convictions leur inculquez-vous (en ce qui concerne l'école, l'enseignement et l'apprentissage) ?

H. Quel(s) rôle(s) jouez-vous dans l'intégration des instituteurs/trices débutant(e)s à l'équipe-école ?

Questions de relance :

- Comment garantissez-vous la bonne intégration des novices à l'équipe-école ? Quelles démarches entreprenez-vous ?

- Qu'attendez-vous de la participation des nouveaux enseignants aux concertations ? Leur permettez-vous de participer au fonctionnement de l'école (élaboration et mise en œuvre des politiques scolaires, prise de décisions) ?

Questions relatives aux besoins des novices liés à l'enseignement

- I. Pensez-vous avoir acquis de solides connaissances des pratiques en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation ?

Questions de relance :

- Comment avez-vous développé ces connaissances ?
- Vous informez-vous sur les recherches actuelles en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation ?

- J. Amenez-vous vos instituteurs/trices débutant(e)s à réfléchir aux questions relatives à l'enseignement ?

Questions de relance :

- Pourquoi est-ce important pour vous de mener une réflexion en équipe sur l'enseignement et ses conditions d'efficacité ?
- Partagez-vous, avec vos instituteurs/trices débutant(e)s, certaines pratiques efficaces en matière d'enseignement ? Si oui, lesquelles ?

- K. Participez-vous à la conception des activités scolaires ?

Question de relance :

- Comment décririez-vous votre participation à la construction des situations d'apprentissage ?

- L. Conduisez-vous vos instituteurs/trices débutant(e)s à se questionner au sujet de l'évaluation des apprentissages des élèves ?

Questions de relance :

- Pourquoi tenez-vous à entamer des discussions d'équipe sur l'évaluation des apprentissages des élèves et ses conditions d'efficacité ?
- Partagez-vous, avec vos instituteurs/trices débutant(e)s, certaines pratiques efficaces en matière d'évaluation ? Si oui, lesquelles ?

Questions relatives aux besoins des novices liés à la gestion de la classe

- M. Participez-vous à la conception des pratiques de gestion de classe au sein de votre école ?

Question de relance :

- Au sujet des pratiques de gestion de classe, avez-vous déjà conseillé vos instituteurs/trices débutant(e)s ? Pourriez-vous me donner un exemple ?

N. D'une manière plus générale, comment vous assurez-vous que l'ordre règne au sein de votre école ?

Questions de relance :

- Face aux problèmes de discipline, conseillez-vous les novices ? Si oui, quels conseils leur donnez-vous ?

- Comment agissez-vous lorsqu'un instituteur/trice débutant(e) rencontre des difficultés avec le comportement d'un ou de plusieurs élève(s) ? Pourriez-vous illustrer vos dires par un exemple ?

Questions relatives aux besoins des novices liés à la différenciation pédagogique

O. Comment aidez-vous les novices à gérer les différences au sein de leur classe ?

Questions de relance :

- Intervenez-vous dans la mise en place de la différenciation pédagogique au sein des classes ? Si oui, de quelle façon ?

- Amenez-vous votre équipe à échanger sur les recherches et les théories portant sur les pratiques de différenciation ?

Questions relatives aux besoins de nature personnelle et psychologique éprouvés par les novices

P. Comment rassurez-vous vos instituteurs/trices débutant(e)s dans ce qu'ils/elles font ?

Questions de relance :

- À quelle(s) occasion(s) reconnaissez-vous les compétences des novices ?

- Comment félicitez-vous vos instituteurs/trices débutant(e)s pour certaines de leurs actions ?

- De quelle façon encouragez-vous les initiatives prises par les novices ?

Q. Comment soutenez-vous émotionnellement les novices dans les moments difficiles ?

Questions de relance :

- Lorsque vos instituteurs/trices débutant(e)s rencontrent certaines difficultés d'ordre personnel, comment intervenez-vous ?

- Sondez-vous régulièrement les novices au sujet des besoins qu'ils éprouvent ?
Pourquoi ?

Questions relatives aux besoins des novices liés au temps

- R. Comment vous assurez-vous que vos instituteurs/trices débutant(e)s disposent de toutes les ressources nécessaires, notamment en termes de temps ?
Question de relance :
 - Comment aidez-vous les novices à réduire leur charge de travail en dehors des heures qu'ils passent au sein des classes ?

Questions relatives aux besoins des novices liés à l'appartenance à une communauté de pratique

- S. Décrieriez-vous votre équipe comme une communauté de pratique, c'est-à-dire comme un groupe d'enseignants qui interagissent et apprennent ensemble ?
Question de relance :
 - Comment encouragez-vous vos enseignants à échanger au sujet de leurs pratiques ?

Questions relatives aux besoins des novices liés à l'emploi

- T. De quelle façon informez-vous vos instituteurs/trices débutant(e)s au sujet des démarches administratives à entreprendre ?
Questions de relance :
 - Comment conseillez-vous les novices lorsqu'ils sont confrontés à un problème administratif ?
 - Comment clarifiez-vous, auprès des novices, les démarches administratives qu'il leur faut entreprendre pour être « en ordre » ?

Question de conclusion

- U. Souhaiteriez-vous ajouter certains éléments non abordés jusqu'à présent, toujours en ce qui concerne vos rôles en tant que leader scolaire et la façon dont vos rôles répondent aux besoins spécifiques de vos instituteurs/trices débutant(e)s ?

Annexe 5 : fiche d'identification pour les novices



Université Catholique de Louvain-la-Neuve - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
FOPA – Master en sciences de l'éducation – B2

Fiche d'identification

Initiales du nom et du prénom :

Quel est votre sexe ?

- Féminin
- Masculin
- Autre

Quel est votre âge ?

Quel est le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu ?

- Bachelier
- Docteur
- Master
- Autre

Quel est le titre de ce diplôme ?

Quelle est la date d'obtention de ce diplôme ?

Dans quelle commune se situe l'école concernée ?

À quel réseau appartient-elle ?

Quelle est la moyenne d'âge de vos élèves ?

Quelle est la moyenne du nombre d'élèves par classe ?

Depuis quand travaillez-vous dans cette école (nombre de mois ou d'années) ?

Combien de périodes prestez-vous dans l'école concernée ?

Engagement de confidentialité :

Je soussignée **HINCK Constance**, étudiante en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, m'engage à ce que les données personnelles de l'interviewé ainsi que les informations transmises durant l'interview soient traitées de manière confidentielle.

Année 2021-2022

Annexe 6 : fiche d'identification pour les directions



Université Catholique de Louvain-la-Neuve - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
FOPA – Master en sciences de l'éducation – B2

Fiche d'identification

Initiales du nom et du prénom :

Quel est votre sexe ?

- Féminin
- Masculin
- Autre

Quel est votre âge ?

Quel est le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu ?

- Bachelier
- Doctorat
- Master
- Autre

Quel est le titre de ce diplôme ?

Quelle est la date d'obtention de ce diplôme ?

Dans quelle commune se situe l'école concernée ?

À quel réseau appartient-elle ?

Quel est le nombre d'élèves inscrits dans votre école ?

Combien d'enseignants avez-vous sous votre responsabilité ?

Depuis quand travaillez-vous dans l'école concernée en tant que directeur/trice (nombre de mois ou d'années) ?

Engagement de confidentialité :

Je soussignée **HINCK Constance**, étudiante en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, m'engage à ce que les données personnelles de l'interviewé ainsi que les informations transmises durant l'interview soient traitées de manière confidentielle.

Année 2021-2022

Annexe 7 : codebook final (version 1)

Dimensions	Catégories	Codes	
Accueil	Engagement	Recrutement	
		Accueil de la direction	
	Insertion	Présentation à l'équipe	
		Familiarisation à l'environnement de travail	
		Désignation d'un référent	
Intégration à l'équipe-école	Rapport à l'équipe, aux collègues	Intégration dans l'équipe	
		Ambiance dans l'équipe	
		Esprit d'équipe	
	Relation novice-direction	Communication, sollicitations	
		Disponibilité de la direction	
		Attentes, objectifs fixés	
		Exigences, consignes	
		Valeurs véhiculées, culture	
		Rôles tenus par la direction envers les enseignants	
		Évaluation du novice	
		Relation novice-parents	Collaboration avec les parents
	Rencontres, échanges avec les parents		
	Différends avec les parents		
	Travail collaboratif	Échange des pratiques, mutualisation	
		Co-construction des activités d'apprentissage, des projets	
		Mise en œuvre du plan de pilotage (ou contrat d'objectifs)	
		Concertations	
	Mise en place des actions éducatives	Enseignement, pédagogie	Planification, programmation de la matière
			Référentiels, programmes
			Méthodes, pratiques pédagogiques
Conception des leçons, des activités d'apprentissage			
Évaluation des apprentissages des élèves			
Différenciation pédagogique		Adaptations aux difficultés, au rythme des enfants	
		Remédiation	
		Hétérogénéité des classes	
		Prise en charge des élèves à besoins spécifiques	
		Asseoir son autorité	
		Outils de gestion du comportement	

	Gestion de la classe, de la discipline	Aménagement de la classe, disposition
Rapport à la profession	Rapport positif à la profession	Sentiment de fierté, de confiance
		Persévérance dans la profession
	Rapport négatif à la profession	Désengagement
		Reconversion professionnelle
		Insatisfaction
		Sentiment d'incompétence, d'inefficacité
		Charge de travail, charge mentale
Formation initiale insuffisante		
Système éducatif	Organisation, structure et mode de fonctionnement	Mécanismes du système éducatif
		Problèmes administratifs, questions
	Titre, fonctions, attributions	Statut de remplaçant, intérimaire, temporaire
Soutien social	Soutien matériel	Ressources matérielles
		Ressources humaines
	Soutien informatif	Conseils, avis, propositions
		Informations administratives
	Soutien d'estime	Reconnaissance des compétences, du travail accompli
		Avoir la confiance de la direction, des collègues, des parents
	Soutien émotionnel	Sécuriser, protéger
		Réconforter, rassurer
		Écoute empathique, bienveillance

Annexe 8 : extrait de la 2^{ème} version du codebook final (définitions et verbatim)

Dimensions	Catégories	Codes	Définitions	Verbatim
Accueil	Engagement	Recrutement	Seront regroupés sous ce code tous les verbatim au travers desquels : - l'enseignant parle des conditions dans lesquelles il a été recruté (de quelle façon, pour quel poste et/ou quelles attributions,...) ; - le chef d'établissement parle des conditions dans lesquelles le/les novice(s) a/ont été recruté(s) (de quelle façon, pour quel poste et/ou quelles attributions,...).	- NO1 (1.91-93) : « Ça, c'est parce que simplement j'ai postulé à la ville de Z et... Donc, l'année passée, [euh] ils m'ont simplement téléphoné genre le 30 août je pense en me disant [euh] qu'il fallait que j'aille là-bas à la réunion de rentrée. » - D5 (1.224-230) : « Mais, il est bon et, en fait, il y a deux ans, il est venu faire un stage ici et ce stage s'est super bien passé ! Donc, moi, j'ai pris ses coordonnées et je lui ai dit : "Écoute, toi, je vais t'appeler très vite !" . Et je savais qu'une place allait se libérer donc, moi, j'ai déjà anticipé... c'est triste mais comme c'est la pénurie, j'ai anticipé au mois d'avril, j'ai téléphoné en disant : "Écoute, tu auras quelques heures au début. Il faudra que tu sois un peu patient, tu n'auras pas un temps plein mais, la deuxième année, tu auras un temps plein !" . Et c'est ce qui s'est passé ! »
		Accueil de la direction	Seront regroupés sous ce code tous les verbatim au travers desquels : - l'enseignant parle des conditions dans lesquelles il a été accueilli par sa direction, de la façon dont s'est déroulé le premier contact (entretien ou non, explications diverses,...) - le chef d'établissement parle des conditions dans lesquelles il accueille le(s) novice(s), la façon dont se déroule le premier contact	- NO4 (1.66-70) : « Il n'y a jamais eu d'entretien avec la direction [rires], ça a toujours été [euh] voilà, je crois que c'était chaque fois des... des remplacements assez urgents donc, finalement, c'était [euh] allez, un bref échange par téléphone avec le directeur là-bas. C'était [euh] un appel le vendredi pour le lundi. Donc, il y a eu très peu d'échanges et [euh] et ça a été vraiment... oui, juste un mail puis un petit coup de téléphone et c'est tout quoi ! » - D1 (1.94-96) : « Mais, en tout cas, quand une instit remplaçante, par exemple, arrive dans

			(entretien ou non, explications diverses,...)	l'école, bah c'est [euh] de prendre le temps de la recevoir, de lui expliquer un peu comment ça fonctionne [euh], comment est organisée l'école et cetera. »
Insertion	Présentation à l'équipe	Seront regroupés sous ce code tous les verbatim au travers desquels : - l'enseignant parle des conditions dans lesquelles il a été présenté à l'équipe éducative, des premiers contacts qu'il a eus avec ses collègues ; - le chef d'établissement parle des conditions dans lesquelles il a présenté le(s) novice(s) à l'équipe éducative, des premiers contacts entre le(s) novice(s) et ses/leurs collègues.	- NO3 (l.40-44) : « Donc, en fin d'année, je suis partie comme s'il n'y avait pas de place pour moi l'année suivante. Mais, ils m'ont invitée à la réunion de fin d'année avec tous les autres collègues où [euh] là, j'ai fait un peu connaissance avec tout le monde et, en même temps, avec mes futurs collègues du coup. Et je les ai revus en août à la réunion de rentrée où elle m'a présentée bah comme la nouvelle instit qui est un peu... qui allait être dans toutes les classes ! » - D3 (l.176-179) : « Alors, après, si... si on a la chance que la personne arrive [euh] bah avant le mois de septembre, bah on a une réunion de rentrée où l'enseignant est présenté [euh] à toute l'équipe. Mais, en général, entre le moment où moi j'ai rencontré l'enseignant et où il va avoir la première concertation générale, je le mets en contact avec les enseignants avec qui il va travailler. »	
	Familiarisation à l'environnement de travail	Seront regroupés sous ce code tous les verbatim au travers desquels : - l'enseignant parle de la façon dont il s'est familiarisé avec son environnement de travail (visite de l'établissement, prise de connaissance du fonctionnement	NO5 (l.60-64) : « [Euh] j'ai jamais dû spécialement aller la trouver parce que je me... je posais plus de questions à ma collègue directe si tu veux, comme on est à chaque fois deux dans l'année, voilà, je me référais plus à ma collègue directe parce que je passais plus de temps avec elle. Et donc c'est un peu [euh] avec	

			<p>général de l'école, du projet pédagogique,...) ;</p> <p>- le chef d'établissement parle de la façon dont il aide le(s) novice(s) à se familiariser à son/leur environnement de travail (visite de l'établissement, présentation du fonctionnement général de l'école, du projet pédagogique,...).</p>	<p>elle que... voilà, j'ai appris et je me suis faite à l'ambiance de l'école, aux projets qui sont poursuivis et tout ça ! »</p> <p>- D3 (l.169-174) : « Je prends une demi-journée à une journée pour recevoir l'enseignant, lui faire visiter [euh] l'école, lui montrer les locaux, lui expliquer [euh] dès que je le sais, les attributions qu'il va avoir et puis expliquer le fonctionnement interne de l'école puisque bah, comme beaucoup, on a un système qui s'est mis en place. »</p>
		Désignation d'un référent	<p>Seront regroupés sous ce code tous les verbatim au travers desquels :</p> <p>- l'enseignant parle du référent/des référents qui a/ont été désigné(s) pour l'accompagner ou de ce qu'il pense à propos du fait de désigner un référent pour les novices ;</p> <p>- le chef d'établissement parle des conditions dans lesquelles il désigne un/des référent(s) pour accompagner le(s) novice(s) ou de ce qu'il pense à propos du fait de désigner un référent pour les novices.</p>	<p>- NO1 (l.179-181) : « Non, non, et ça, c'est un truc [euh] même à l'École normale, je pense qu'on nous disait que [euh] qu'ils étaient en train de mettre ça en place, qu'il y aurait des référents jeunes profs et tout mais... j'en entends toujours parler mais c'est un peu comme les licornes, j'en ai jamais vu [rires]. »</p> <p>- D2 (l.346-350) : « Non, non, non, non, je n'ai pas... je n'ai pas de référent parce que bah même si on a une équipe qui s'entend super bien, il y a quand même des affinités. Certaines enseignantes vont plus vers certaines enseignantes [euh] que vers d'autres. Et [euh] donc, je me dis : bah voilà, quand j'ai des jeunes enseignants qui viennent comme ça, bah ils vont se diriger systématiquement vers quelqu'un avec qui ils auront le... le plus d'affinités. »</p>

Annexe 9 : extrait de la grille d'analyse par code

Dimension 1 (Accueil) – Catégorie 1 (Engagement)

CODE 1: RECRUTEMENT	
D1 (Éric)	- D1 (l.120-122) : « Puisqu'avant le Covid, ils étaient reçus [euh] au P.O. par le coordinateur pédagogique qui leur expliquait comment ça fonctionnait, il leur donnait un petit dossier d'accueil avec plein de documents dedans... »
D2 (Marie)	
D3 (Laure)	
D4 (Daniel)	- D4 (l.315-318) : « En général, je n'ai pas l'opportunité et je ne... je dirais : il est impossible, dans notre métier, de faire la fine bouche. Aujourd'hui, on est en pénurie depuis le mois d'octobre. Donc, toute personne qui est disponible, je vais l'engager ! »
D5 (Marc)	<p>- D5 (l.49-51) : « On se bat pour les instits ici ! On va déjà les chercher, ils sont même pas encore sortis de l'école normale qu'on est déjà en train de les recruter. Donc, c'est compliqué, c'est vraiment compliqué... »</p> <p>- D5 (l.224-230) : « Mais, il est bon et, en fait, il y a deux ans, il est venu faire un stage ici et ce stage s'est super bien passé ! Donc, moi, j'ai pris ses coordonnées et je lui ai dit : "Écoute, toi, je vais t'appeler très vite !". Et je savais qu'une place allait se libérer donc, moi, j'ai déjà anticipé... c'est triste mais comme c'est la pénurie, j'ai anticipé au mois d'avril, j'ai téléphoné en disant : "Écoute, tu auras quelques heures au début. Il faudra que tu sois un peu patient, tu n'auras pas un temps plein mais, la deuxième année, tu auras un temps plein !". Et c'est ce qui s'est passé ! »</p> <p>- D5 (l.232-238) : « Ici, on a deux enseignantes qui vont arrêter dans le courant de l'année prochaine. J'ai un stagiaire, ici, qui est bon et j'en ai déjà eu une dont j'ai le... j'ai le GSM, ici, bien au chaud, que j'ai déjà appelé maintenant... Il y a un mois, je l'ai déjà appelée, je lui dis : "Tu te rappelles de moi ? Tu es venue en stage, je vais te rappeler bientôt donc ne dis oui à personne pour le moment, attends qu'on se voit !". Et donc [rires] je les vois, je leur dis un peu notre projet, je leur dis notre manière de travailler, je leur dis qu'on a envie de [euh] de jeunes motivés et, moi, je prends des bons stagiaires. »</p> <p>- D5 (l.242-246) : « Donc, dans les semaines qui viennent, je vais en contacter une ou deux en leur disant : "Écoute, l'année prochaine, il risque de se passer ça, ça. Donc, je risque de te rappeler. Maintenant, tu risques de ne rien avoir jusqu'en décembre mais, après décembre, j'ai un 4/5 qui va s'ouvrir ad vitam. Donc, à toi de voir si tu me dis que tu es ok à partir de décembre, je suis partant. Avant décembre, tu fais ce que tu veux mais, en décembre, tu viens chez moi !". »</p>

NO1 (Margot)	<p>- NO1 (1.44-45) : « Par contre, je suis arrivée dans un truc que j'imaginai pas du tout parce que, au final, je me suis occupée d'un enfant primo-arrivant. »</p> <p>- NO1 (1.91-93) : « Ça, c'est parce que simplement j'ai postulé à la ville de Z et... Donc, l'année passée, [euh] ils m'ont simplement téléphoné genre le 30 août je pense en me disant [euh] qu'il fallait que j'aille là-bas à la réunion de rentrée. »</p> <p>- NO1 (1.96-99) : « Et, en fait, il m'engage et il ne sait même [euh] si je suis quelqu'un... J'avais été un peu choquée parce que... je m'étais dit : allez, je pourrais être complètement, fin... Je ne savais même pas pour quel poste j'étais là. Je... je me disais que je pouvais ne même pas être qualifiée, rien du tout. »</p> <p>- NO1 (1.114-119) : « Parce qu'en fait, on m'a envoyée là... et on ne m'a même pas demandé mon avis, si oui ou non j'étais d'accord d'accepter un poste comme ça, parce que c'était un peu particulier. L'année passée, c'était un projet lecture avec [euh] justement des gens d'une université et cetera, fin... Et [euh], il y avait des périodes en maternelle en plus, alors que je suis absolument pas instit maternelle et que [passage inaudible] c'est mon pire cauchemar, donc j'étais là : wow ! »</p> <p>- NO1 (1.123-125) : « Mais [euh] ouais, j'étais même un peu fâchée parce que je m'étais dit : allez [euh] on ne me demande pas mon avis, on me bazarde là-dedans et [euh] ouais, mais ce n'était pas du tout lui, c'était la commune en fait. »</p>
NO2 (Oriane)	<p>- NO2 (1.44-48) : « Maintenant, j'ai fait mon dernier stage (en stage du TFE là) à Z. Donc, c'est dans la commune de X aussi. Et donc, là, la... la directrice a été quand même contente de mon travail. Donc, elle m'a embauchée et donc, pendant... l'année dernière, c'était un peu l'année [euh] à mon avis test [rires]... voir si je m'en sortais aussi vu qu'on voyage beaucoup ! »</p>
NO3 (Tilda)	<p>- NO3 (1.19-21) : « Mais, mon papa est également dans l'enseignement. Il travaillait dans cette école-là et la directrice lui a demandé si je ne pouvais pas venir dépanner. Et le dépannage m'a permis d'avoir une place [euh] pour cette année. »</p> <p>- NO3 (1.35-37) : « Alors [euh] donc, j'ai commencé par parler par mail avec la directrice et on s'est eu au téléphone pour [euh] qu'elle m'explique justement le remplacement que j'allais devoir faire et voir si j'acceptais de venir [euh] à ces dates. »</p>
NO4 (Tom)	

NO5 (Jade)	<p>- NO5 (1.19-22) : « Et donc, en janvier de l'année qui a suivi, j'ai trouvé un remplacement via "JobÉcole", à Y, à Louvain-la-Neuve. Et [euh] c'était un remplacement dans une classe de cinquième, à temps plein. Et j'ai tout de suite téléphoné et le directeur m'a prise tout de suite. »</p> <p>- NO5 (1.39-42) : Alors, je n'ai pas eu d'entretien de recrutement. Je crois que j'ai eu le contact via une annonce de "JobÉcole" et [euh] j'ai eu le directeur au téléphone et je crois que... qu'il n'y a même pas eu de discussion, fin voilà, il m'a dit : "Pas de souci, je te prends !" parce qu'à mon avis, voilà, il n'y avait pas d'autres solutions, c'était un peu en urgence, je pense ! ».</p>
NO6 (Xavier)	<p>- NO6 (1.15-17) : « Alors, j'ai commencé l'année dernière... et [euh] j'avais déjà une place, même avant d'avoir mon diplôme en fait ! Il m'avait appelé en avril, donc avant même les examens et le TFE pour me proposer donc ça m'a bien motivé, forcément. »</p> <p>- NO6 (1.28-29) : « Et [euh] en fait, il m'a appelé pour me proposer une place. »</p>

La problématique du désengagement professionnel des enseignants est actuellement au cœur des préoccupations. Et pour cause, ils sont de plus en plus nombreux à quitter le milieu de l'enseignement et ce, dès les premières années de leur carrière. Il faut dire que l'exercice du travail enseignant s'avère être particulièrement difficile, sans parler des obstacles directement liés à l'entrée dans le métier. Dans le but de garantir leur maintien dans la profession, la question de l'accompagnement des novices par la direction s'est posée, une question qui a d'ailleurs fait l'objet de textes légaux.

Dans le cadre de cette recherche en sciences de l'éducation, nous nous sommes plus spécifiquement intéressés aux débuts des instituteurs primaires et nous en sommes arrivés à ce questionnement : « Comment la direction d'un établissement répond-elle, par ses rôles de leader scolaire, aux besoins spécifiques des instituteurs débutants ? »

Avant d'investiguer le terrain, nous avons, dans un premier temps, cherché à mieux comprendre la pénibilité du statut de novice ainsi que les besoins qu'il engendre (Carpentier et al., 2019 ; Deprit et al., 2019). Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur la position du chef d'établissement en tant que leader et, plus précisément, sur ses responsabilités (Marzano, Waters & McNulty, 2016).

Afin de tenter de répondre à notre question de recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de quatre binômes instituteur/directeur et d'un trinôme (deux instituteurs et un directeur). De ces entrevues, il est apparu que les directions répondent, de par leurs rôles, à un certain nombre des besoins éprouvés par les novices. Malgré tout, ceux-ci sont parfois livrés à eux-mêmes, du moins lorsqu'ils ne sont pas aidés par leurs collègues. Les directeurs nous ont ainsi assuré accueillir et soutenir les novices du mieux possible, selon les moyens dont ils disposent. Ils ont notamment expliqué manquer de temps pour s'impliquer davantage dans l'accompagnement des instituteurs débutants. Dans cette perspective, il serait judicieux de poursuivre notre étude en cherchant désormais à identifier non plus les besoins des novices mais bien des directions et ce, dans l'idée de leur fournir les ressources nécessaires pour agir.