

Entrée dans l'enseignement :

**Enquête sur les préoccupations des novices
issus de la volée 1619 de la HEP BEJUNE de La
Chaux-de-Fonds.**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Zérane Paolini**

Sous la direction de : **Céline Miserez Caperos**

La Chaux-de-Fonds avril 2020

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Céline Miserez Caperos, qui a cette qualité inestimable de comprendre les questions et d'y répondre sans détours, m'orientant ainsi vers les bonnes pistes. Elle a su m'accompagner en m'offrant les temps nécessaires pour dépasser mes inquiétudes. Elle m'a guidé avec douceur et humanité. Si ce travail s'est avéré formateur, cette rencontre bienveillante l'a été plus encore.

Je remercie Alice Baehler pour son regard neuf et plein d'enthousiasme sur mon travail. Elle a été la compagne idéale pour la fin de mon périple.

J'ai une gratitude immense pour mes parents qui m'ont appris à affronter les chemins plus difficiles. Par leurs encouragements indéfectibles, ils m'aident à grimper en haut des cimes pour retrouver la bonne route et le soleil, quand je ne le vois plus. Ils m'offrent aussi ce refuge où il fait si bon s'arrêter pour observer le paysage en leur compagnie. Je remercie tout particulièrement ma maman qui regarde pour moi ce que je n'arrive pas voir seule, traquant la faute d'orthographe à chaque intersection depuis tant d'années. C'est mon amoureux qui, en serrant ma main dans la sienne, a apaisé mes doutes et mes craintes. Je le remercie du fond du cœur de ne jamais me laisser oublier la force de notre équipe même dans cette expédition qu'il a conduite avec moi.

Merci à ma sœur, Aurélie Jambé, qui m'a rattrapée dès mes premiers pas sur tous les sentiers mais en particulier sur ceux que j'emprunte depuis 4 ans. Elle a su me transmettre le goût d'un métier passionnant qu'elle exerce avec un cœur immense, le même qu'elle utilise pour partager avec moi ses secrets sur cette profession qu'elle sait rendre toujours plus belle.

Mais aucune laie n'aurait pu être franchie sans ces enseignantes et ces enseignants qui m'ont révélé leurs propres voies, éclairant leur quotidien de leurs doutes mais aussi de leurs forces. Mon voyage a été illuminé par la solidarité dont ils ont fait preuve. Je les remercie mais surtout je les félicite pour leur courage lorsqu'ils conduisent leurs élèves sur des parcours qui se révèlent parfois bien sinueux.

Avant-propos

Résumé

Le passage d'étudiant¹ à enseignant est reconnu comme une période critique. De nombreuses difficultés auxquelles doivent faire face les jeunes enseignants sont décrites dans la littérature. Or, peu de données sont disponibles à propos des préoccupations des novices. Vingt-neuf étudiants diplômés de la HEP BEJUNE en juin 2019, représentant la totalité des diplômés ayant trouvé un emploi, ont répondu à un questionnaire couvrant leurs préoccupations potentielles une semaine précédant, puis deux semaines et quatre mois suivant l'entrée en fonction. La majorité des participants se déclarent préoccupés par les difficultés décrites dans la littérature avant leur entrée en fonction. La création du matériel didactique, la prévention des comportements non appropriés chez les élèves, la mise en place d'une différenciation efficace et l'intégration d'élèves en difficulté sont au cœur des préoccupations des novices au long des 4 premiers mois d'enseignement. Par contre les questions liées à la vie personnelle et à la relation avec les collègues ne sont pas source d'inquiétude pour la majorité des interrogés. Le salaire et la gestion du budget sont des préoccupations additionnelles, qui n'ont pas été étudiées auparavant. Vu le nombre limité de participants, les résultats doivent être confirmés à plus large échelle.

Cinq mots clés :

Premiers mois d'entrée dans l'enseignement - jeune enseignant - difficultés du novice dans la littérature - représentations du métier d'enseignant - préoccupations professionnelles.

¹ Je n'utilise pas, dans ce mémoire le langage épïcène. Je mesure son importance et je suis consciente des enjeux d'égalité de genre qui se cachent derrière un tel choix. Néanmoins, j'y renonce au profit de la lisibilité et de la fluidité de mon texte.

Liste des figures

ANNEXE 1 : PREMIER QUESTIONNAIRE	I
ANNEXE 2 : DEUXIÈME QUESTIONNAIRE	VII
ANNEXE 3 : TROISIÈME QUESTIONNAIRE.....	XIV
ANNEXE 4 : FEUILLE DE RECRUTEMENT	XXII
ANNEXE 5 : PRÉOCCUPATIONS	XXII

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : DONNÉES PERSONNELLES DES PARTICIPANTS.....	23
TABLEAU 2 : NIVEAU DE FORMATION ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	24
TABLEAU 3 : CARACTÉRISTIQUES D'EMPLOI DES PARTICIPANTS	25

Liste des annexes

ANNEXE 1 : PREMIER QUESTIONNAIRE.....	I
ANNEXE 2 : DEUXIÈME QUESTIONNAIRE	VII
ANNEXE 3 : TROISIÈME QUESTIONNAIRE	XIV
ANNEXE 4 : FEUILLE DE RECRUTEMENT.....	XXII
ANNEXE 5 : PRÉOCCUPATIONS	XXII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	2
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	2
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	2
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION : IMPACT DES DIFFICULTÉS DES JEUNES DIPLÔMÉS PENDANT LEURS PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT.....	2
1.2.1 <i>Concepts clés</i>	3
1.2.2 <i>Difficultés identifiées par la littérature</i>	8
1.2.3 <i>Préoccupations des jeunes enseignants</i>	14
1.3 QUESTION(S) ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	14
1.3.1 <i>Identification des questions de recherche</i>	14
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	15
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	16
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	16
2.1.1 <i>Recherche quantitative</i>	16
2.1.2 <i>Approches inductives et déductives</i>	16
2.1.3 <i>Démarche descriptive</i>	17
2.2 NATURE DU CORPUS.....	17
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	17
2.2.2 <i>Questionnaires</i>	19
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	20
2.2.4 <i>Population étudiée</i>	21
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	22
2.3.1 <i>Base de données</i>	22
2.3.2 <i>Traitement et analyse des données</i>	22
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	23
3.1 CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE.....	23
3.2 PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS NOVICES.....	25
3.3 PRÉOCCUPATIONS ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE.....	40
3.4 LIEN ENTRE PRÉOCCUPATIONS ET DIFFICULTÉS EFFECTIVES RENCONTRÉES PAR LES NOVICES ...	41
CONCLUSION	42
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45

Introduction

Il y a deux ans, j'ai rencontré une jeune enseignante qui abandonnait sa profession, deux mois seulement après son entrée dans le métier. Elle n'avait pas supporté le choc que constituait le passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante en charge de sa classe. Cet épisode m'a profondément marqué. Je me suis donc intéressée au domaine de l'insertion professionnelle.

Une littérature riche traite de l'insertion professionnelle et des difficultés qui se cachent derrière l'entrée dans la profession enseignante. Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant est unanimement reconnu comme étant une période critique. Différents domaines ont été identifiés comme source de difficulté pour les enseignants novices, parmi lesquels la gestion de classe, l'organisation du travail, l'enseignement, les rapports avec les familles, la relation avec les élèves, le salaire, la charge de travail, la délimitation entre vies privée et professionnelle et la relation avec les collègues. Dans tous ces travaux, les difficultés sont décrites à travers des échantillons d'enseignants ayant déjà pris leurs fonctions. Par contre, peu de données sont disponibles sur la manière dont les jeunes diplômés, pas encore enseignants, appréhendent leurs débuts dans la profession.

Je me suis alors demandé comment mes collègues diplômés en 2019 à la HEP-BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds vivaient les moments précédant leurs débuts en tant qu'enseignants, ainsi que leurs premiers mois d'enseignement. Quelles sont leurs préoccupations avant leur première rentrée scolaire ; correspondent-elles aux difficultés décrites dans la littérature ; qu'en est-il de leurs préoccupations, une fois véritablement en charge d'une classe et après quelques mois de pratique.

Pour répondre à mes questions, j'ai interrogé les jeunes diplômés de la volée 1619 de la HEP BEJUNE, et ce, par le biais d'un questionnaire recouvrant la majorité des difficultés liées au début de l'activité d'enseignant décrites dans la littérature.

L'ensemble des étudiants approchés et entrant en fonction à la rentrée d'août 2019 a accepté de participer au questionnaire, me permettant ainsi de dresser un tableau de leurs préoccupations précédant leur entrée dans l'activité professionnelle, ainsi que l'évolution de ces préoccupations à deux, puis à 16 semaines suivant leur entrée en fonction.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de mes différents stages et des visites de stages en particulier, il m'a été signalé que la période d'entrée en pratique professionnelle était une période extrêmement dense et difficile que les enseignants débutants minimisent souvent. Si ces premiers moments peuvent aussi être bien vécus, la littérature décrit néanmoins le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant comme étant un bouleversement, et l'entrée dans la vie professionnelle comme un choc auquel les néo-diplômés ne sont pas préparés. En effet, le métier d'enseignant comporte de nombreuses facettes faisant appel à des compétences diamétralement opposées. Prise en compte des particularités de l'élève, découpage des apprentissages, encadrement des familles, charge administrative, organisation d'activités extrascolaires, collaboration avec les collègues, recherche de ressources, travail de médiation et d'accompagnement des élèves en difficulté sont autant d'exemples qui font appel à une grande variété de qualités que le jeune enseignant doit être capable de mobiliser au bon moment. Les pièges semblent nombreux, d'autant que l'insertion professionnelle se complexifie proportionnellement à la croissance de la difficulté du métier d'enseignant (Maroy, 2006 et Smethem, 2007, cités par Guibert & Lazuech, 2011). Dans quelques mois, je vivrai moi aussi cette période d'entre-deux que représente l'entrée dans le monde professionnel. Si je peux profiter d'une certaine expérience professionnelle grâce aux stages et aux remplacements que j'ai pu effectuer, je souhaite en savoir plus sur les débuts de l'enseignement afin de pouvoir m'y préparer en connaissance de cause. De plus, la réalité humaine qui se cache derrière ce thème me touche particulièrement puisque je pourrai ainsi suivre le parcours professionnel de mes camarades ayant terminé leur formation.

1.2 État de la question : impact des difficultés des jeunes diplômés pendant leurs premières années d'enseignement

Les études montrent que les enseignants novices en Suisse vivent une période difficile de leur vie. L'ampleur et les conséquences de cette étape de leur vie professionnelle sont mises en perspective par Alliata, Benninghoff, Mabillard et Pecorini (2019), dont les études démontrent que 60% des professionnels de l'éducation ayant moins de cinq années d'expérience choisissent d'arrêter ce métier. De plus, ces auteurs ont constaté que la moitié du besoin de

renouvellement en enseignants provient des abandons en début et en fin de carrière. En effet, les novices vivent une période de rupture : celui du passage de statut d'étudiant à celui d'enseignant en charge d'une classe. La souffrance causée par la précarité de cette période peut conduire certains jeunes enseignants à l'abandon de la profession (Alliata et al., 2019 ; Losego, 2011). Bien évidemment, les causes d'abandon de la profession peuvent être multiples. Par exemple, Mukamurera et Bouthiette (2008) dégagent quatre raisons principales qui mènent à l'abandon du métier en les identifiant comme suit : la précarité et l'instabilité de l'insertion professionnelle, la lourdeur et la difficulté de la tâche, le décalage entre l'idéalisation et la réalité de la profession, et finalement, les classes difficiles. Or, il paraît aisé d'imaginer que bon nombre de ces aspects puissent être exacerbés pendant les premières années d'activité d'un jeune enseignant nouvellement diplômé. Selon Wilfong (2005) la première année d'enseignement peut être vue comme une phase de survie (cité par Bourque et al., 2009).

1.2.1 Concepts clés

Certains concepts clés tels qu'enseignant novice, insertion professionnelle, sentiment de compétence, et représentation du métier d'enseignant, méritent, à ce stade, d'être définis.

Enseignants novices

Les enseignants novices (ou enseignants débutants) sont définis par l'Internationale de l'Education (2017) comme des « enseignants récemment qualifiés ou certifiés qui sont allés au bout de la formation initiale requise et sont dans leurs premières années d'exercice ». Ils sont donc des étudiants tout juste devenus enseignants de formation. De plus, les jeunes enseignants entrent en fonction avant d'avoir rencontré leurs élèves, ce qui ne les aide pas à définir leur nouveau statut comme le précisent Akkari et al. (2008) :

La transition entre formation et emploi, entre une identité d'étudiant et d'enseignant se caractérise par une période d'incertitude, de flou, où l'enseignant est d'abord seul et plutôt perdu dans les limbes d'un monde dont il ne connaît pas bien les règles. Il n'est plus étudiant, il doit se vendre en tant qu'enseignant alors qu'il ne l'est pas encore (...) ne se sent pas enseignant. (p. 37)

Cette période est représentée par Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) comme un « entre-deux » dans lequel l'enseignant novice se déplace du lieu où il a vécu sa formation à celui dans lequel il forme les autres, en passant de l'autre côté de la classe, ainsi « il était l'enseigné, il devient l'enseignant. (...) Il était stagiaire, il devient titulaire » (p. 25).

L'enseignant novice a pu apprendre les différents gestes professionnels et vivre ses premières expériences d'enseignement durant ses stages (Saujat, 2005). L'enseignant novice est loin d'avoir fini de se former après avoir obtenu son diplôme (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999) et ce sont les années d'expériences qui consolideront ses compétences pédagogiques et qui lui permettront de suivre l'évolution de la profession qu'il a choisie, de participer à la vie de son milieu de travail.

Ce regard est pondéré par certains auteurs, pour qui :

Le premier choc n'est pas celui de la classe comme on le trouve dans la littérature (Baillauquès, 1999) mais plutôt celui du monde du travail, du marché de l'emploi, choc auquel les étudiants sont peu ou pas préparés, surtout ceux qui n'ont jamais quitté le monde de l'école depuis leur petite enfance (Akkari et al., 2008, p. 37).

Malgré cela, il faut toutefois souligner le fait que le jeune enseignant se voit confier les mêmes tâches et responsabilités que l'enseignant expérimenté, et ce, en ayant beaucoup moins d'expérience que ce dernier. Cela peut donc représenter une difficulté supplémentaire à son insertion professionnelle.

Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est une période transitoire durant laquelle un enseignant apprend la réalité de son métier sur le terrain, loin de l'appui qu'il a pu avoir lors de sa pratique professionnelle en tant qu'étudiant (Losego et al., 2011). En effet, les étudiants de la HEP BEJUNE bénéficient d'un encadrement pour chaque stage par un ou une FEE (Formateur En Établissement) et de formateurs de la HEP qui viennent les visiter et leur donnent des retours sur leur enseignement. En cours d'emploi, le jeune enseignant ne bénéficie pas de ce type d'aide et doit gérer sa classe de façon autonome.

Huberman (1989b) analyse cette période d'entrée en formation que vivent les enseignants novices ainsi :

En commençant par l'entrée dans la carrière, il est surtout question dans les études empiriques à la fois de la « survie » et de la « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit

l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué. (p. 7)

Hubermann explique donc que l'entrée dans la profession peut induire des sentiments contrastés chez le novice, tel qu'un grand enthousiasme entremêlé de certaines craintes. Les auteurs suivants, dans le même sens qu'Hubermann, affinent l'analyse en échelonnant les étapes de l'insertion professionnelle :

Losego et al (2011) définissent deux composantes du concept d'insertion professionnelle :

L'insertion professionnelle objective : après s'être formé et avoir trouvé un emploi, le néo-enseignant devra s'adapter à son nouvel environnement et apprendre à se conformer aux attentes de l'institution. C'est cette étape intermédiaire de formation est appelée insertion professionnelle objective.

L'insertion professionnelle subjective : il s'agit du sentiment de réussite du néo-enseignant face à son adaptation avec ses nouvelles conditions de travail.

L'insertion subjective sera considérée dans les lignes qui suivent comme le sentiment d'être « réellement » un enseignant, au-delà du titre et du poste. « Le jeune enseignant entre dans un processus de subjectivation, il s'approprie intimement son métier, il en fait l'expérience et cela lui donne sens. » (Akkari et al., 2008, p. 40). Dans ce travail, c'est l'insertion professionnelle subjective telle qu'elle est définie ci-dessus qui m'intéresse particulièrement.

Selon Martineau (2008), l'enseignant en insertion professionnelle passe aussi par plusieurs étapes. Cette insertion professionnelle qui pourrait être vue comme subjective selon la citation précédente se construit selon les trois processus capitaux :

- la construction de nouveaux savoirs et compétences nécessaires à l'agir professionnel, en particulier pour faire face aux difficultés rencontrées auprès des élèves (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Bullough, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen et al., 1998) et pour coopérer efficacement avec les nouveaux collègues (Portelance, 2004);
- le transfert des apprentissages faits en formation initiale ou dans un autre contexte de travail (si celui-ci est pertinent) ;
- la transformation de l'identité professionnelle (Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Martineau, Corriveau, 2000; Martineau, Gauthier, 2000). (Martineau, 2008, p. 3)

Ainsi, aussi efficace qu'ait pu être la formation de l'enseignant, ses savoirs et ses compétences se développeront essentiellement au travers d'une expérience réelle du travail d'enseignant (Martineau, 2008). Si de nombreux apprentissages ont pu être faits durant la formation, tous n'ont pas pu être abordés. De plus, le fait de les avoir abordés durant les cours ont, tout au plus, permis à l'enseignant d'acquérir un savoir sur le sujet mais pas une compétence pratique qu'il pourra utiliser efficacement en classe. Pour cela, il aurait dû l'expérimenter en stage et, bien entendu, tous les savoirs théoriques acquis durant la formation n'ont pas pu être expérimentés à ce moment-là.

Le transfert des apprentissages est un processus « par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, cité par Martineau, 2008, p. 4). Le transfert est donc aussi bien la base de l'apprentissage que sa finalité : le but de tout apprentissage est de pouvoir être transféré dans des situations dans lesquelles il se trouve utile, voire indispensable. Dans le cas des nouveaux enseignants, il est indispensable que leur environnement favorise l'établissement de transfert entre leur formation ou leurs expériences professionnelles antérieures, et leur contexte de travail.

Le jeune enseignant doit se construire une identité nouvelle, celle de l'enseignant professionnel. Cette construction se définit comme les liens et les perceptions qui se tissent à la fois entre l'enseignant et l'institution, mais aussi entre l'enseignant et sa représentation de son métier. En d'autres termes, l'évolution de l'enseignant en insertion professionnelle doit l'amener à un sentiment de compétence dans la conformité de ses comportements vis-à-vis de l'institution et dans son engagement sur le plan des valeurs (Martineau, 2008).

Sentiment de compétence

D'après Bouffard-Bouchard et Pinard (1988), le concept de sentiment de compétence trouve dans la littérature de nombreux synonymes. Il s'agit toujours, d'un appel à la certitude subjective qu'une personne a sur ses capacités à accomplir une ou plusieurs tâches, ou à progresser dans un domaine. La citation suivante montre l'importance de la perception de soi face à la réalisation d'une tâche nouvelle :

La perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité, que les chercheurs anglophones désignent par l'expression *perceived self-efficacy*, est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à

l'accomplir de manière adéquate. (Bandura, 1986 ; Schunk, 1991, cités dans Viau, 1994, p. 55)

Le sentiment de compétence est lié aux concepts d'estime de soi ou d'efficacité de soi (Vaillancourt 1994 ; Durand 1997). De manière similaire, Bandura (1986) définit l'estime de soi et l'efficacité de soi comme la part évaluative qu'un individu attribue à sa capacité à accomplir une tâche.

Pour l'enseignant en particulier, le sentiment de compétence est fondamental à la réussite de son métier, car selon Lecompte (2004), ses performances et son sentiment d'efficacité en dépendent. Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité de soi élevé agissent en pensant qu'il est possible d'enseigner aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage grâce à un enseignement efficace. En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité de soi estiment qu'ils ne peuvent pas changer les choses si les élèves ne sont pas motivés et/ou s'ils sont négativement influencés par leur famille et leur voisinage (Lecompte, 2004).

Il est donc essentiel de comprendre l'implication directe que peut avoir un sentiment de compétence fragilisé sur les jeunes enseignants ; leur perception d'eux-mêmes pouvant s'avérer être en inadéquation avec leur représentation du métier d'enseignant.

Représentations du métier d'enseignant

Les représentations du métier d'enseignant peuvent être perçues comme une forme de connaissance préalable, une vision du métier qui va évoluer en fonction des expériences vécues tout au long de la carrière. La représentation du métier d'enseignant sert d'idéal à atteindre mais elle est propre à chaque individu (Baillauquès 2001).

Dans le même ouvrage, Baillauquès montre l'importance des représentations qu'ont les enseignants de leur métier, concernant l'édification de leur identité professionnelle. L'auteure emploie le terme de « représentation » comme l'entend Charlier, à savoir « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un moyen à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, p. 46, cité par Baillauquès, 2001 p. 42). Lorsqu'elle fait référence aux représentations du métier d'enseignant, Baillauquès mentionne la définition des compétences de l'enseignant professionnel, tel qu'un modèle attendu, visé. Les idées que se fait l'enseignant de ces éléments sont façonnées en premier lieu par son éducation sociale, sa formation, son vécu

scolaire et ses habitus. Puis, lors de ses débuts en tant qu'enseignant, ses représentations vont connaître des changements très brusques, dont certains participeront à un certain désenchantement vis-à-vis du métier (Baillauquès, 2001).

1.2.2 Difficultés identifiées par la littérature

De nombreux travaux s'intéressent aux difficultés rencontrées par les jeunes enseignants, dont la plupart sont récurrentes. Les difficultés que j'énumère dans ce chapitre sont identifiées dans la littérature et ont servi de base à la création de mon outil de récolte de données, à savoir un questionnaire.

Gestion de classe

La gestion de classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986). Le début d'une nouvelle année scolaire est un moment clé pour l'amarce du climat de classe (conditions prises au préalable pour que les élèves aient envie de venir à l'école, d'apprendre et de fournir les efforts nécessaires à leur réussite) (Wong et Wong, 2012). Cela peut se traduire par des mesures prises pour la conduite en classe telles que l'organisation des élèves, de l'espace, de l'emploi du temps et du matériel.

Une grande majorité des jeunes enseignants qui arrive dans le milieu professionnel rencontre, dans la plupart des cas, des difficultés quant à la gestion de classe. Plusieurs chercheurs considèrent que ces difficultés sont, en partie, la conséquence des représentations erronées que les enseignants débutants entretiennent envers les élèves et l'enseignement, ainsi que de leur manque de connaissances procédurales (Chouinard, 1999). La résolution de ces difficultés passe par la transformation de ces représentations et par l'acquisition de connaissances permettant la prévention et la résolution des problèmes qui surviennent en classe.

L'enseignement étant une discipline évolutive, l'enseignant doit constamment se remettre en question. L'enseignant acquiert donc au cours des premières années d'enseignement des compétences nécessaires au bon déroulement de ses cours, et à la mise en place du cadre. Le monde scientifique cherche à mettre en lumière les diverses méthodes grâce auxquelles les enseignants en insertion arrivent, au-delà de la technicité des gestes et de l'acquisition de routines, à ajuster leur agir professionnel pour pouvoir gérer l'inattendu et l'imprévisible sans se laisser déborder (Bucheton, 2008 ; Davisse & Rochex, 1990 ; Perrenoud, 1999 cités par Changkakoti & Broyon, 2011).

Organisation du travail

Parallèlement à la bonne gestion de classe, l'organisation du travail peut également générer, chez les novices, un même sentiment d'être dépassé. Selon Hérou et Lantheaume (2008), les enseignants débutants, submergés de travail, jonglent entre attentes et responsabilités. Cela conduit à une diminution des exigences de qualité de réalisation de la tâche afin de faire face à l'ensemble de ces responsabilités. L'organisation du travail est donc une source de souffrance identifiée.

Le cahier des charges de l'enseignant est particulièrement rempli et comporte des tâches très variées et, de fait, difficiles à concilier. Cela contribue au sentiment fréquent chez les enseignants d'être *débordés*. En effet :

Les enseignants disent facilement être débordés pour exprimer la difficulté à gérer les tensions du travail en relation avec l'organisation du travail. Le sentiment de ne plus pouvoir faire face au travail, aux situations et aux responsabilités n'est pas sans relation avec l'engagement demandé et l'usure du métier. C'est alors en termes de tâche impossible que le métier se présente ; produisant en retour un sentiment de culpabilité, de découragement, voire de désespoir associé à l'idée d'un relatif échec de soi. (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 17)

Comme nous le montrent ces auteurs, les difficultés en lien avec l'organisation du travail influencent directement le sentiment de compétence. L'enseignant se représente son métier comme « impossible », il a la sensation d'avoir à réaliser de trop nombreuses tâches pour le temps imparti. L'enseignant est alors naturellement amené à diminuer ses exigences de qualités de réalisation pour chaque tâche, afin de faire face à l'ensemble des responsabilités. S'ensuit forcément un sentiment d'insatisfaction lorsque la diminution de ses standards se confronte à son sentiment de responsabilité face à la réussite de ses élèves (Lantheaume & Hérou, 2008).

L'enseignement

Inhérent à l'organisation du travail, les enseignants novices ont la lourde tâche de gérer les apprentissages de chacun de leurs élèves, suivant scrupuleusement un programme défini, qui plus est dans l'enseignement de branches variées.

Dans ce cadre, bien qu'elle puisse parfois être vécue comme un enrichissement, l'hétérogénéité des classes est généralement perçue comme une entrave à l'avancée du programme (Akkari et al., 2008). Les situations familiales ou socio-économiques, les troubles,

ou simplement les traits de caractère des élèves sont plus que jamais perçus comme des problématiques à prendre en compte dans l'enseignement, aussi bien dans sa préparation que dans son exercice (Akkari et al., 2008). Les témoignages de nombreux novices permettent de mettre en évidence le fait que l'enseignement oblige de nombreux arbitrages tels qu'« accepter de prendre du retard dans le programme pour privilégier la progression de tous ? Faire patienter les élèves forts avec des fiches pour se consacrer aux difficultés de quelques-uns ? » (Akkari et al., 2008, p. 146).

La maîtrise des matières enseignées compte également parmi les éléments problématiques relevés par des enseignants novices, du fait de leur diversité. Si les lacunes peuvent être dissimulées, elles donnent parfois aux enseignants novices l'impression de ne pas être suffisamment qualifiés dans certaines branches. Lorsqu'elles sont révélées, ces lacunes, entre autres difficultés, risquent de discréditer l'enseignant.

Liens avec la famille

La réussite du parcours scolaire ne repose pas uniquement sur le rapport entre l'enseignant et l'élève. Le rôle de la famille dans la réussite scolaire des élèves a été amplement discuté par Bourdieu (1964). Celui-ci décrit un conditionnement du comportement des enfants face à l'école par leurs parents, mais aussi par tout leur environnement social (Bourdieu & Passeron, 1964).

On voit bien, dans cette perspective, le fait que les parents puissent être des partenaires ou au contraire, qu'ils représentent une source supplémentaire de problèmes. Et c'est pourquoi les relations que tisse l'enseignant novice avec les familles ont une importance toute particulière. Les enseignants novices considèrent couramment les relations avec les parents comme les plus difficiles. Les relations conflictuelles avec les parents entachent souvent la relation avec l'élève. Le manque de soutien des parents peut également être perçu comme une trahison par l'enseignant (Akkari et al., 2008). Cependant, le travail réalisé par Changkakoti et Broyon (2011) nous met en garde contre une catégorisation trop binaire des cadres familiaux. En effet, beaucoup d'enseignants ont, vécu des expériences relationnelles difficiles avec des parents issus de milieux socio-culturels favorisés, décrits alors comme « intrusifs et contrôlant » (Changkakoti & Broyon, 2011, p. 74). Ces comportements posent un tout autre problème puisqu'ils tendent à remettre directement en cause les qualifications de l'enseignant. Une telle atteinte peut avoir un impact lourd sur des enseignants débutants en pleine construction de leur identité d'enseignant. On observe que le lien avec les parents sert également de reconnaissance sociale (Changkakoti & Broyon, 2011).

Charge de travail

Au-delà de la reconnaissance sociale, la reconnaissance professionnelle pèse également sur les épaules des novices. Toujours chez les mêmes auteurs, une définition de la charge de travail est à relever :

La charge de travail est souvent évoquée comme l'une des difficultés de la première année. Elle est plus conséquente à ce stade parce que les enseignants n'ont pas encore établi certaines routines et qu'ils sont encore en train d'apprivoiser le programme. (Changkakoti & Broyon, 2011, p. 70)

Effectivement, les novices ont besoin de plus de temps que celui nécessaire aux enseignants chevronnés pour réaliser l'ensemble des tâches qui leur incombe, puisqu'ils n'en sont pas routiniers. De plus, commençant leur pratique, les jeunes enseignants ont une plus grande charge administrative que les enseignants plus chevronnés (Changkakoti & Broyon, 2011).

Délimitation entre vie privée et vie professionnelle

C'est peut-être cette absence de routine dans la charge de travail qui pousse souvent l'enseignant novice à une tendance à travailler en continu, jusqu'à épuisement, car il ne délimite pas de zone "privée". Le jeune enseignant ne fixe pas de limites entre sa vie privée et sa vie professionnelle, laissant le professionnel submerger le privé (Mukamurera & Bouthiette, 2008). En ce sens, « les moments clés de la première année se situent souvent dans l'extra-scolaire (...), [et dans] le désir que le travail cesse d'envahir la vie privée » (Changkakoti & Broyon, 2011, p. 71). Or, les mêmes auteures expliquent que l'extra-scolaire permet recul et prise de décision. Il s'agit pour elles d'une stratégie d'insertion puisque les jeunes enseignants compensent leur manque d'aise par une augmentation de la quantité de travail (Changkakoti & Broyon, 2011). Ce point de vue est partagé, ainsi, « les enseignants néophytes éprouvent des difficultés à mettre un point final à leur journée. Après la classe, certains se jettent à corps perdu dans les corrections et dans la planification du lendemain » (Akkari et al., 2008, p. 74).

Cela étant, pour Changkakoti et Broyon (2011), il s'agit d'une difficulté importante qui peut conduire à l'épuisement professionnel :

La surcharge professionnelle quantitative ou qualitative reste par ailleurs l'un des éléments mentionnés comme pesants dans l'exercice de la profession enseignante par

la suite comme le montrent les entretiens longitudinaux de même que les enquêtes menées auprès des enseignants suisses. (CDIP, 2008, p. 70)

Salaire

Le salaire est un sujet d'actualité, en particulier dans le canton de Neuchâtel, où, en 2016, près de 700 enseignants neuchâtelois s'étaient mis en grève afin de protester contre la grille salariale qui allait être mise en place le 1er janvier 2017 (Arcinfo, 9 novembre 2016). L'une des caractéristiques du jeune enseignant est de percevoir un salaire : « On s'insère aussi dans le monde professionnel : l'ancien étudiant change de statut et devient salarié. » (Akkari et al., 2008, p. 74). Il est donc possible que le salaire puisse participer au sentiment d'insertion professionnelle car il représente une composante du changement de statut que le novice a effectué grâce à la reconnaissance économique qui en découle (Akkari et al., 2008).

Relation avec les élèves

La relation avec les élèves est également une composante de l'entrée dans la profession enseignante. Si les relations avec les élèves sont mal établies et que celles-ci fonctionnent difficilement, les conséquences pour le jeune enseignant peuvent être graves et conduire parfois à l'abandon de la profession (Maroy, 2008).

Une relation de qualité avec l'enfant permet la construction d'un rapport de travail avec l'élève. En effet, elle permet la transmission des savoirs et du développement des savoir-être par le biais d'un bon climat de classe. L'importance de la relation avec les élèves est au centre des préoccupations des enseignants dès leur entrée en formation, l'importance de l'autorité arrive plus tard (Akkari et al., 2008).

Les enjeux particuliers qui découlent de l'évaluation des élèves, et plus tard, de leur orientation vers les niveaux du cycle 3 est source d'angoisse pour les enseignants. Il y a donc rupture entre le fait de devoir évaluer et le fait de le vivre en devant l'assumer (Akkari et al., 2008).

Les préoccupations des jeunes enseignants à ce sujet sont souvent motivées par une « inquiétude quant à l'injustice d'une détermination précoce des destins des élèves » (Akkari et al., 2008, p. 73) ou, au contraire, par la crainte d'être trop indulgent et de maintenir dans leur cursus des élèves qui auraient besoin, par exemple, d'un redoublement (Akkari et al., 2008).

Ces auteurs apportent la conclusion suivante :

D'une manière générale, les jeunes enseignants se sentent préparés pour l'enseignement « standard » à des élèves motivés et sans problèmes particuliers. Ils estiment qu'on les a formés correctement en ce qui concerne les aspects normatifs de leur métier. Ils savent imposer un ordre, des règles, évaluer les élèves et effectuer la transposition didactique des savoirs. Mais leur formation s'adresse à des élèves idéaux. C'est d'ailleurs confirmé par les besoins de formation continue qu'ils expriment : ils se sentent désarmés pour encadrer les enfants à problèmes, en difficulté, en panne de motivation, etc. (Akkari et al., 2008, p. 147)

Relation avec les collègues

L'importance d'un lien de qualité avec les élèves et avec les parents a été présenté plus haut dans ce chapitre. Or, la relation avec les collègues est à prendre en considération puisqu'elle influence significativement le sentiment d'insertion subjective tel qu'il a été défini précédemment (cf. chapitre insertion professionnelle). En effet, c'est la collaboration, l'échange didactique et l'intégration sociale qui ont le plus grand impact sur l'insertion professionnelle des enseignants novices :

Lorsque nous interrogeons les novices sur ce qui les fait « entrer dans le métier », « se sentir enseignant », ce sont les aspects de socialisation qui font sens. « Être inséré » ne signifie donc pas pour eux se sentir compétent, efficace ou maître d'une situation. Ce n'est pas qu'ils négligent ces aspects techniques, mais ce ne sont pas ces derniers qui sont signalés comme facteurs d'insertion. (Akkari et al., 2008, p. 47)

L'échange didactique n'est d'ailleurs pas anecdotique puisqu'il permet au novice de se sentir reconnu dans son travail et sur un pied d'égalité avec ses collègues (Akkari et al., 2008). L'insertion subjective du jeune enseignant est donc d'abord sociale :

Le prêt de matériel est probablement très utile pour éviter le stress et les situations d'urgence, mais il est de toute évidence essentiel aussi pour matérialiser les relations sociales entre enseignants, la force de leurs engagements mutuels, la sincérité de leurs déclarations de principe, la marque de leur confiance. (Akkari et al., 2008, p. 50)

1.2.3 Préoccupations des jeunes enseignants

Dans les travaux qui s'intéressent aux difficultés des jeunes enseignants, on interroge les enseignants novices se situant au tout début de leur activité professionnelle, une fois celle-ci déjà entamée, car il faut avoir travaillé pour être confronté à une difficulté. Cela étant, il y a encore peu d'études sur leurs préoccupations qui les concernent. Cela nécessite d'investiguer ce qui se passe avant le début de toute activité, en plus d'interroger les enseignants novices une fois qu'ils sont entrés en fonction. Par la suite, les préoccupations seront bien évidemment modelées par les difficultés rencontrées. Ces moments charnières ne sont pas perçus de la même façon dans le temps. Se pencher sur les préoccupations permet d'envisager des recherches tant longitudinales que transversales.

Huberman (1989a) dresse une liste de préoccupations principales des enseignants en début de carrière : craintes de l'avis d'autrui, sentiment de tâtonnement continu, sentiment de survie, sentiment de ne pas être à la hauteur, sentiment d'intimidation face aux élèves, difficultés de maintenir les élèves, épuisement physique, difficultés de travailler autrement que par leçons frontales, découragement. Le terme « préoccupation » apparaît également dans les travaux de Letven (1992) et Ambroise, Toczek et Brunot (2017), mais aucun d'eux n'en propose une définition. Je vais donc proposer ici un éclairage sur le sens que j'ai donné à ce terme dans mon travail. Il s'agit pour moi d'une difficulté anticipée, c'est-à-dire de ce qui inquiète un jeune enseignant à un moment précis. Néanmoins, les préoccupations peuvent porter tant sur une difficulté effectivement rencontrée que sur une difficulté anticipée. Une préoccupation peut porter sur un ensemble de difficultés ou ne concerner qu'une difficulté en particulier.

L'intérêt de mon travail est de décrire ce lien entre difficultés identifiées dans la littérature (qui rejoignent les préoccupations dressées par Huberman) et les préoccupations mentionnées par les enseignants de la volée 1619 de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds. Il n'a pas pour but d'en dresser une liste exhaustive mais de mettre en relief les domaines qui préoccupent le plus les enseignants novices.

1.3 Question(s) et objectifs de la recherche

1.3.1 Identification des questions de recherche

M'approchant du passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante, je me suis intéressée aux difficultés que cela peut comporter. Les discussions riches avec les novices et mes lectures présentées dans ce chapitre m'ont permis d'identifier les questions de recherche :

Les préoccupations des jeunes enseignants de la HEP BEJUNE diplômés en 2019 du site de La Chaux-de-Fonds correspondent-elles aux difficultés des jeunes enseignants décrites dans la littérature ?

Les préoccupations des jeunes enseignants de la HEP BEJUNE diplômés en 2019 du site de La Chaux-de-Fonds sont-elles les mêmes ou celles-ci changent-elles au cours du temps ?

1.3.2 Objectifs de recherche

L'objectif principal de ce mémoire est de décrire les préoccupations des enseignants diplômés de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds en 2019 au début de leur activité professionnelle et de les comparer aux difficultés décrites dans la littérature. L'objectif secondaire est de décrire l'évolution des préoccupations aux trois moments choisis (avant l'entrée en fonction, deux semaines après l'entrée en fonction et quatre mois après l'entrée en fonction).

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Pour mon travail j'ai choisi d'utiliser une méthode quantitative, plus précisément une approche quantitative descriptive, afin d'analyser les préoccupations des jeunes enseignants fraîchement diplômés de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds et ayant trouvé un emploi.

2.1.1 Recherche quantitative

Selon Fortin (2010), les traits caractéristiques de la recherche quantitative résident dans le fait de mesurer des variables, et d'obtenir des résultats numériques pouvant être généralisés à des contextes ou des populations différentes et pouvant être converties en chiffres.

[L'insertion professionnelle] fait appel à des descriptions de caractéristiques de populations, à des explications et à des prédictions dans l'établissement de relations d'association et de causalité. Les trois grandes classes de recherches quantitatives sont les recherches descriptives, les recherches explicatives ainsi que les recherches prédictives causales. (Fortin, 2010, pp. 259-260)

La méthode retenue pour la réalisation de ce travail de recherche est quantitative car elle permet de décrire le pourcentage de participants préoccupés par chacune des questions, et d'obtenir une hiérarchisation de ces dernières.

2.1.2 Approches inductives et déductives

Selon Fortin (2010), on parle d'approche inductive lorsqu'un raisonnement part du particulier pour aller vers le général. L'approche inductive, elle, part des faits et conduit à la théorie. Ce type d'approche mène à l'élaboration d'énoncés généraux, ayant pour base des observations empiriques particulières. Dans son ouvrage, l'auteure pose une limite à l'approche inductive : « il ne conduit pas nécessairement à une certitude [...] il existe toujours une probabilité d'erreur » (Fortin, 2010, p. 13). Inversement, l'approche déductive poursuit un raisonnement opposé, puisqu'il part du général pour aller vers le particulier. Le général permet de : « déduire des prédictions sur des cas particuliers. Il permet de tirer des conclusions à partir d'un ensemble de propositions » (p. 13). Les limites de l'approche déductive résident dans le fait que : « son utilité repose sur la véracité des prémisses. Dans certaines situations, les

propositions théoriques sur lesquelles s'appuie l'étude peuvent être faussées ou non suffisamment étoffées, ce qui compromet la validité des résultats » (p. 14).

Mon approche sera tant déductive qu'inductive. Elle s'entend déductive, puisque je pars de principes généraux identifiés dans la littérature et présentés dans ma problématique pour construire mon questionnaire. En effet, pour cette recherche, j'ai pour projet de vérifier si les jeunes enseignants de la volée 1619 diplômés de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds ont des préoccupations qui correspondent à des difficultés décrites dans la littérature ; en ce sens, mon approche est issue d'un raisonnement déductif. Cela étant, mon questionnaire investigate également des domaines qui ne sont pas décrits dans la littérature (par exemple les questions d'autonomie salariale). En ce sens, mon questionnaire adopte aussi une approche inductive.

2.1.3 Démarche descriptive

D'après Fortin, la démarche descriptive dans une recherche quantitative implique un chercheur observateur qui traite des informations nouvelles dans le but de dépeindre précisément un phénomène. Ainsi lorsqu'un sujet est peu documenté, cette démarche permet non seulement de « déterminer la fréquence d'apparition des phénomènes existants » mais également de « déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée » (Fortin, 2010, p. 32). L'auteure définit le but de la démarche descriptive comme une définition de caractéristiques d'une population permettant d'en présenter un portrait général.

C'est donc dans cette optique descriptive que j'ai mené ma recherche.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour récolter les données, j'ai opté pour le moyen du questionnaire. En effet, parmi l'observation, l'entretien et le questionnaire, c'est ce dernier qui se prête le mieux à avoir une vue d'ensemble des préoccupations qu'ont les enseignants.

Le questionnaire est défini comme le sens restreint du terme « enquête », lequel désigne, au sens large, une étude descriptive qui a un rapport avec la dimension temporelle (Fortin, 2010). Or, c'est bien une enquête que je conduis puisque mes questionnaires ont pour but de décrire les changements qui se produisent dans le temps. Cette enquête est transversale car trois moments précisément définis dans le temps ont été choisis pour récolter les données (Fortin,

2010). Ce choix s'est fait naturellement car je souhaitais décrire la fréquence d'apparition de certaines préoccupations dans la population choisie.

Pour Fortin, le questionnaire est un « instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (Fortin, 2010, p. 326). Elle explique également qu'un questionnaire peut contenir des questions fermées comme des questions ouvertes, mais qu'en tous les cas, celui-ci doit poursuivre un ordre logique.

Mon questionnaire est construit sur la base de questions fermées et de questions ouvertes. Les questions fermées proposent une liste préétablie de réponses. Les réponses s'excluent, se présentent logiquement et sont courtes (Fortin, 2010). Si les questions fermées présentent l'avantage d'un codage rapide, elles offrent des réponses fidèles et comparables entre elles, elles ont le désavantage d'être difficiles à élaborer (Fortin, 2010).

Dans mon travail, afin de pouvoir traiter de manière quantitative et par cela hiérarchiser les préoccupations des jeunes diplômés de la HEP BEJUNE, des questions fermées avec des réponses sur une échelle ordinale sont posées. Mon questionnaire, avec prédominance de questions fermées, est bref. Il me permet d'inclure un nombre plus important de participants, dans la mesure où il ne prend que peu de temps et permet d'explorer plusieurs domaines.

Or, si ces questions couvrent les différents domaines de préoccupations potentielles qui ont été identifiés dans la littérature, je ne pose pas l'ensemble des questions que je pourrais soumettre, étant donné que j'ai choisi les questions *a priori*. Pour pallier cela, les participants ont la possibilité d'effectuer des constatations libres, en plus des questions fermées. Ainsi, une approche qualitative est également envisagée, car j'agrèment mon questionnaire de questions ouvertes, toutes facultatives.

Les questions ouvertes laissent le choix au participant de répondre comme il l'entend puisqu'elles ne limitent pas les réponses. Comme le dit Fortin : « dans un questionnaire, elles peuvent aussi servir à obtenir des précisions supplémentaires sur certains aspects de la recherche » (p. 330). Dès lors, j'ai pu recueillir des informations contenant plus de détails que les questions fermées. Elles peuvent néanmoins être moins complètes et moins précises (Fortin, 2010).

Ainsi, effectuer une recherche par le biais d'un questionnaire m'a permis d'obtenir facilement des données auprès de l'ensemble des jeunes diplômés de la HEP BEJUNE ayant trouvé un emploi. L'anonymat qui leur est assuré offre un champ libre d'expression. Il octroie aussi des instructions uniformes, dans la mesure où tous les participants ont reçu les mêmes informations. Comme le dit l'auteure, « la constance d'un questionnaire à l'autre assure la

fidélité de l'instrument, ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants » (Fortin, 2010, p. 332).

Pour ce qui est des limites généralement admises d'un questionnaire (faible taux de réponse, données manquantes, impossibilité des personnes interrogées d'obtenir des éclaircissements, échantillon non représentatif d'une population), la situation particulière de la récolte de données a permis d'y pallier. En effet, l'ensemble des participants de cette enquête sont des gens que je connais personnellement. Les liens personnels ont conduit l'ensemble des participants à répondre à tous les questionnaires (sauf dans le cas particulier du dernier questionnaire). J'ai également pu répondre au cas par cas à des questions éventuelles et personnelles sur le questionnaire.

2.2.2 Questionnaires

Les questionnaires sont disponibles dans leur intégralité sous les annexes 1 à 3. Les thématiques du questionnaire se trouvent en corrélation avec les difficultés identifiées dans la littérature et présentées dans la problématique. Le premier questionnaire est composé de questions démographiques et concernant l'expérience professionnelle du participant (par exemple : âge, sexe, niveau de formation, etc.). Des questions fermées représentant chacun des domaines correspondant aux difficultés répertoriées dans la littérature (gestion de classe, organisation du travail, enseignement, liens avec la famille de l'élève, charge de travail, délimitation entre vie privée et professionnelle, salaire, relation avec les élèves, relations avec les collègues) sont posées. Par exemple, je demande aux participants quel est leur degré de préoccupation pour la mise en place d'une différenciation efficace ou pour le maintien du respect des règles de vie. Les participants sont interrogés par le biais de trois questions fermées pour chacun des domaines. Ces questions revêtent un caractère obligatoire et les participants sont tenus d'y répondre. Une question ouverte et facultative par domaine les complète et permet aux participants de faire part de ses préoccupations additionnelles pour chaque domaine, s'ils le désirent. Enfin une question ouverte et facultative pour chaque domaine questionne les novices sur leurs sentiments de compétence. Les questions sont identiques dans les trois questionnaires. Ainsi, le second questionnaire est en tous points semblable au premier. Dans le troisième questionnaire, une question fermée supplémentaire a été ajoutée à propos du bien-fondé des préoccupations. Chacun des trois questionnaires se conclut par des remerciements, personnalisés. Ainsi, les deux premiers questionnaires comprennent 37 questions dont 27 sont des questions fermées. Le troisième questionnaire comprend 38 questions, 28 sont des questions fermées. Lors de l'analyse des données j'ai regroupé différemment les questions posées pour les domaines de la relation avec les collègues et de la délimitation entre la vie privée et la vie professionnelle : j'ai rattaché la

reconnaissance de sa valeur en tant qu'enseignant-e par ses pairs au domaine de la relation avec les collègues pour faciliter la compréhension du lecteur.

Pour réaliser ces questionnaires, j'ai utilisé une échelle de Likert. Elle est définie comme suit par Fortin : « échelle d'attitude constituée d'une série d'énoncés déclaratifs pour lesquels le répondant exprime son degré d'accord ou de désaccord » (p. 333). Ainsi, chaque possibilité de réponses sur l'échelle est associée à un degré d'accord du participant avec l'annoncé. Elle mesure dans mon questionnaire les scores pour chaque dimension d'un concept. J'ai choisi de réaliser une échelle à cinq points avec une possibilité de réponse « neutre » afin de ne pas forcer des réponses et d'offrir aux répondants qui n'ont pas d'opinion la chance de l'exprimer.

Le temps estimé pour compléter chaque questionnaire ne devait pas dépasser 10 à 15 minutes.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

En février 2019, j'ai réfléchi à la faisabilité du projet. Je souhaitais m'assurer de l'accessibilité à un nombre suffisant de participants. J'ai donc réalisé un petit sondage en téléphonant à 10 étudiants de 3ème année de la HEP BEJUNE de La Chaux-de-fonds pour les interroger sur leur motivation à participer à mon projet de recherche l'année suivante, en expliquant la thématique et le mode de récolte de donnée prévu. N'ayant essuyé aucun refus, j'ai, dès le mois de juin, commencé à recruter les participants. J'ai appelé personnellement tous les étudiants de la HEP BEJUNE de La Chaux-de-Fonds car je les connaissais et possédais leurs numéros de téléphone. Je leur ai également envoyé par e-mail la feuille de recrutement (annexe 4). En ce qui concerne la HEP BEJUNE de Delémont, j'ai également contacté les deux déléguées de classe des étudiants de troisième année afin qu'elles diffusent, dans leurs classes respectives, la feuille de recrutement.

Les questionnaires ont été envoyés à trois moments de l'année 2019 : le premier questionnaire a été envoyé la dernière semaine des vacances d'été. L'enseignant novice n'est pas encore tout à fait enseignant. Il n'a pas rencontré ses élèves. Ses préoccupations pourraient alors refléter cet entre-deux eaux. Le deuxième questionnaire a été envoyé à la fin de la deuxième semaine d'enseignement, celui où le novice a rencontré sa classe et peut commencer à travailler en connaissance de cause. Le troisième et dernier, quatre mois après l'entrée en fonction. Chaque questionnaire a été accompagné d'un mail contenant des explications mais visant aussi à motiver les participants. De plus, des SMS de rappel ont été envoyés à chaque fois. Lors de l'ultime envoi, j'ai convié l'ensemble des participants à une verrée dans le but de les remercier pour leur aide et leur participation à cette étude.

Les participants ont eu le choix de remplir le questionnaire en ligne ou sur papier.

2.2.4 Population étudiée

J'ai choisi de cibler la population des jeunes diplômés 2019 de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds. Alors que tous les étudiants de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds m'ont assuré de leur participation dans le cas où ils trouveraient un emploi, seuls trois étudiants sur les 43 contactés du site de Delémont, m'ont répondu. J'ai donc pris le parti d'effectuer ma recherche avec uniquement les jeunes diplômés du site de La Chaux-de-fonds, car l'échantillon des participants de Delémont n'aurait pas été représentatif. Par contre, je pouvais donc réunir dans cette étude le 100% des enseignants diplômés ayant trouvé un emploi, issus de la volée 1619 de la Chaux-de-Fonds.

Lors de l'année scolaire 2018-2019, 40 étudiants étaient recensés sur les listes de présence de 3ème année de la HEP BEJUNE de La Chaux-de-Fonds. Lorsque je les ai contactés, au printemps 2019, 10 étudiants m'ont annoncé qu'ils ne postuleraient pas pour la rentrée 2019 (une étudiante a échoué sa pratique professionnelle, 5 jeunes diplômés ont choisi de partir en voyage et de travailler ponctuellement, éventuellement dans le cadre de remplacements de courtes durées, 2 étudiantes avaient « d'autres projets » et 2 étudiantes ont choisi d'effectuer un master en enseignement spécialisé). Ces étudiants de la volée 1619 de la HEP BEJUNE, ne participent donc pas aux questionnaires utilisés pour la réalisation de mon mémoire. Je n'ai jamais pu joindre une 11ème étudiante qui, de ce fait, ne participe pas à mon étude. Lors du 3ème questionnaire, une participante a abandonné la profession et une autre s'est blessée et se trouve en incapacité de travail à 100% sur le long cours. Ces deux participantes n'ont donc pas participé au 3ème questionnaire.

L'échantillon est homogène et intentionnel. Il est homogène quant aux critères de sélection : être diplômé de la HEP BEJUNE en 2019, avoir effectué ses études sur le site de La Chaux-de-Fonds et avoir trouvé un emploi. Ces critères précis de sélection impliquent que mon échantillon est intentionnel comme l'explique Fortin (2010) : « l'échantillon intentionnel est une méthode d'échantillonnage qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population d'étude » (p. 271).

Pour effectuer le recrutement de la population, j'ai contacté par téléphone puis par e-mail l'ensemble des jeunes diplômés de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds. En cohérence avec le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP, 2002), la prise de contact avec les participants a été suivie d'une présentation du déroulement complet du protocole et de l'objectif de la recherche.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Base de données

Les réponses aux questions ont été reportées de manière anonyme dans une base de données électroniques pour qu'elles puissent être analysées. En ce qui concerne les questions ouvertes, elles ont été reportées dans leur intégralité séparément sur un document Excel. Un numéro d'identification a été attribué à chaque participant pour garantir l'anonymat.

2.3.2 Traitement et analyse des données

Pour analyser les données, j'ai utilisé principalement des méthodes de statistique descriptive.

Dans un premier temps, j'ai décrit les caractéristiques de la population d'étude. Les variables catégorielles (sexe, situation personnelle, type de contrat, emploi à temps partiel/plein temps, première emploi/expérience professionnelle préalable dans l'enseignement) sont présentées avec des nombres et des pourcentages. L'âge est présenté sous forme de moyenne.

Dans un deuxième temps, j'ai décrit, par domaine, les réponses des participants aux questionnaires. Pour chaque question, le pourcentage des participants aux différentes occurrences (Pas du tout préoccupé, Pas préoccupé, Indifférent, Un peu préoccupé, Très préoccupé) est calculé. Cette première analyse réalisée se trouve dans son intégralité en annexe 5. Cette analyse a servi de base à une seconde analyse dans laquelle j'ai, par la suite, créé une variable dichotomique (préoccupé/pas préoccupé) pour chacune des questions. Un participant est considéré préoccupé s'il est au moins *un peu préoccupé* par la question analysée. Le pourcentage des participants préoccupés est présenté pour chaque domaine, aux trois moments choisis. Toutes les analyses ont été effectuées avec le logiciel Microsoft Excel.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

La section 3.1 décrit le procédé de sélection des participants et les caractéristiques des sujets inclus dans l'étude. Par la suite, dans la section 3.2, les résultats du questionnaire, avant la rentrée et après deux semaines et 4 mois d'enseignement y sont décrits. Pour les domaines choisis le pourcentage de participants préoccupés par chacune des questions incluses dans le questionnaire. Les réponses aux questions ouvertes viennent mettre en lumière les résultats obtenus pour chaque domaine. Enfin, dans les sections 3.3 et 3.4 je m'intéresse au sentiment de compétence des enseignants et à leur regard sur leurs préoccupations après 4 mois d'enseignement.

3.1 Caractéristiques de la population étudiée

Les caractéristiques de la population étudiée (tableaux 1, 2 et 3) sont des informations qui ont été récoltées dans la première partie, ayant trait aux aspects démographiques, du questionnaire transmis au participant avant la rentrée scolaire.

Au final, 29 participants ont été inclus dans l'étude et 27 ont répondu à tous les questionnaires. En effet, deux enseignantes n'ont pas répondu au dernier questionnaire et ne m'ont pas transmis la partie démographique de leur questionnaire.

Il s'agit d'une majorité de femmes (88.9%) avec un âge moyen de 25 ans. Un pourcentage élevé des participants vit encore chez leurs parents (33.3%). On peut donc imaginer que ces novices ne sont pas en charge de la gestion entière de leur foyer.

Caractéristiques	N	Pourcentages
Age moyen	25,5	
Femmes	24	88.9%
Composition du foyer		
Habite seul	5	18.5%
Habite avec ses parents	9	33.3%
Habite avec son partenaire	10	37%
Habite avec ses enfants	1	3.7%
Habite en colocation	2	7.4%

Tableau 1 : données personnelles des participants

70.4% (19) d'entre eux avaient une expérience dans l'enseignement, mais parmi ces 19 enseignants, 11 avaient une expérience correspondant à une durée de moins que 3 mois. Par contre, il est notable que 10 enseignants (37%) ont cumulé une expérience professionnelle dans d'autres domaines que l'enseignement de plus de 3 ans. Or, comme le dit Presseau (cité par Martineau, 2008, p. 4), il est possible que leurs expériences professionnelles aient favorisé, par transfert, le développement de compétences utiles pour l'entrée dans la profession d'enseignant.

Caractéristiques	N	Pourcentages
Niveau de formation		
CFC	1	3.7%
Bachelor	7	25.9%
Maturité	18	66.7%
Autre	1	3.7%
Expérience dans l'enseignement		
< 3 mois	11	40.7%
3-6 mois	4	14.8%
6-12 mois	2	7.4%
> 12 mois	2	7.4%
Expérience professionnelle autre		
< 1 an	5	18.5%
1-3 année(s)	4	14.8%
> 3 ans	10	37%

Tableau 2 : niveau de formation et expérience professionnelle

La majorité des participants (59%) ont été engagés pour un pourcentage se situant entre 80% et 100%.

Caractéristiques	N	Pourcentages
Taux d'emploi		
> 100%	2	7.4%
80% - 100%	16	59.3%
60% - 79%	7	25.9%
40% - 59%	2	7.4%
< 40%	0	
Enseignement dans plusieurs établissements	5	18.4%
Type de contrat		
CDD	12	44.4%
CDI	13	48.1%
CDD et CDI	2	7.4%

Tableau 3 : caractéristiques d'emploi des participants

3.2 Préoccupations des enseignants novices

Les préoccupations des novices sont présentées par domaine : sur chaque graphique figure le pourcentage des enseignants préoccupés à chacun des moments choisis (avant la rentrée scolaire, deux semaines après la reprise, quatre mois après l'entrée en fonction) pour chacune des questions de chaque domaine. Les domaines sont présentés dans l'ordre suivants : gestion de classe, organisation du travail, enseignement, rapport avec les familles, relation avec les élèves, salaire, charge de travail, délimitation entre la vie privée et la vie professionnelle et relation avec les collègues. Aussi, pour chaque domaine, je commence par présenter les questions fermées puis je les enrichis ces perspectives avec les verbatims recueillies lors des questions ouvertes. Elles sont retranscrites dans le but de compléter et décrire les résultats obtenus. Afin de pouvoir représenter les préoccupations sur un seul graphique, j'ai choisi de représenter les réponses de manière dichotomique. Le participant est considéré préoccupé à partir du moment où il indique qu'il est un peu préoccupé par un sujet. S'il est indifférent, il est réputé non-préoccupé. Les spécificités propres à certains moments de l'année seront décrites pour chaque domaine. Les données détaillées incluant le degré de

préoccupation pour chacune des questions aux trois moments sont disponibles dans l'annexe 5 mais ne sont pas décrites dans l'analyse.

La gestion de classe

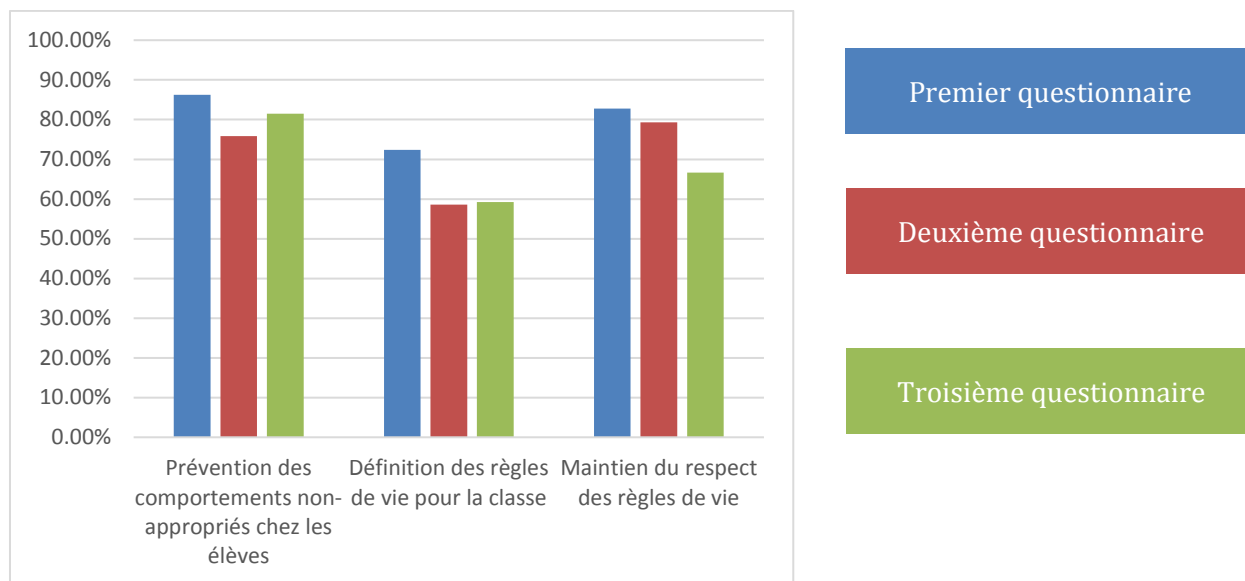


Figure 1 : pourcentage des participants préoccupés par les questions liées au domaine de la gestion de classe

Les trois questions liées au domaine de la gestion de la classe (prévention des comportements non appropriés chez les élèves, définition des règles de vie pour la classe, maintien du respect des règles de vie) préoccupent les novices. Avant la reprise, les participants se déclarent préoccupés par la prévention des comportements non-appropriés chez les élèves (86%), la définition (72%) et le maintien (83%) des règles de vie pour la classe. Dans leurs réponses avant la rentrée scolaire, les participants soulignent l'importance que revêt la gestion de la classe : « la gestion de classe est centrale, si cela n'est pas mis en place correctement au départ, ça peut péjorer les apprentissages ». Une autre enseignante explique : « de manière générale, je suis inquiète car un des défis que je vais devoir relever cette année est de créer une ambiance favorable au travail dans les diverses classes où je travaillerai ». D'autres se préoccupent encore des outils à utiliser pour la gestion de classe : « je ne sais pas encore si je vais faire une « météo » du comportement... je cogite pas mal à ce sujet, mais je vais partir sans - je pense - et regarder ce que cela donne ».

La proportion des jeunes enseignants préoccupés par la prévention des comportements non-appropriés chez les élèves reste relativement stable au cours du temps. Par contre, la proportion des novices préoccupés par la définition des règles de vie diminue (de 72% à 59%)

après deux semaines. De manière similaire les jeunes enseignants sont moins préoccupés par le maintien du respect des règles de vie après 4 mois (diminution de 83% à 67%). Toutefois, le pourcentage d'enseignants préoccupés, après deux semaines et quatre mois d'enseignement (deuxième et troisième questionnaire) reste élevé.

Par exemple, après deux semaines d'enseignement, un enseignant explique ses attentes disciplinaires : « j'ai besoin de définir clairement les limites des choses que je ne suis pas d'accord d'accepter ». D'autres sont préoccupés par des questions d'implication des élèves : « j'aimerais que les élèves participent aux choix des règles de vie mais je ne sais pas comment ». Enfin une enseignante peine à s'imposer : « l'effet de groupe. Ce n'est pas tellement le comportement d'un élève qui m'inquiète, mais l'effet de groupe qui est en train de se créer. Les élèves font des bêtises et se sentent forts face à ça, donc redoutent beaucoup moins l'adulte ».

Les préoccupations liées à la gestion de classe restent importantes même après quatre mois d'enseignement. Une enseignante explique : « le dernier mois a été très difficile, ma collègue a dû venir me soutenir durant un certain nombre de périodes. Cependant, je savais que cela venait d'un élève particulièrement difficile. Il allait changer de classe en janvier, et je pense que c'est cela qui m'a fait tenir le coup. Savoir que ce "cauchemar" serait bientôt terminé ». Un autre novice se préoccupe d'une situation installée dans le temps : « la classe va très mal, mais c'est lié à des histoires qui durent depuis plusieurs années également entre parents d'élèves ». Une enseignante se préoccupe du bien-être de ses élèves dans un contexte difficile : « contexte classe difficile, du coup grosse préoccupation quant au bien-être des élèves qui ne posent pas de problème ». Finalement une enseignante remet en question ce qu'elle a appris sur la gestion de classe lors de sa formation : « la gestion de classe ne s'apprend pas dans de belles théories apprises sur les bancs d'école. Bien au contraire, le terrain nous met face à tant de questions où les réponses sont peu nombreuses ».

L'organisation du travail

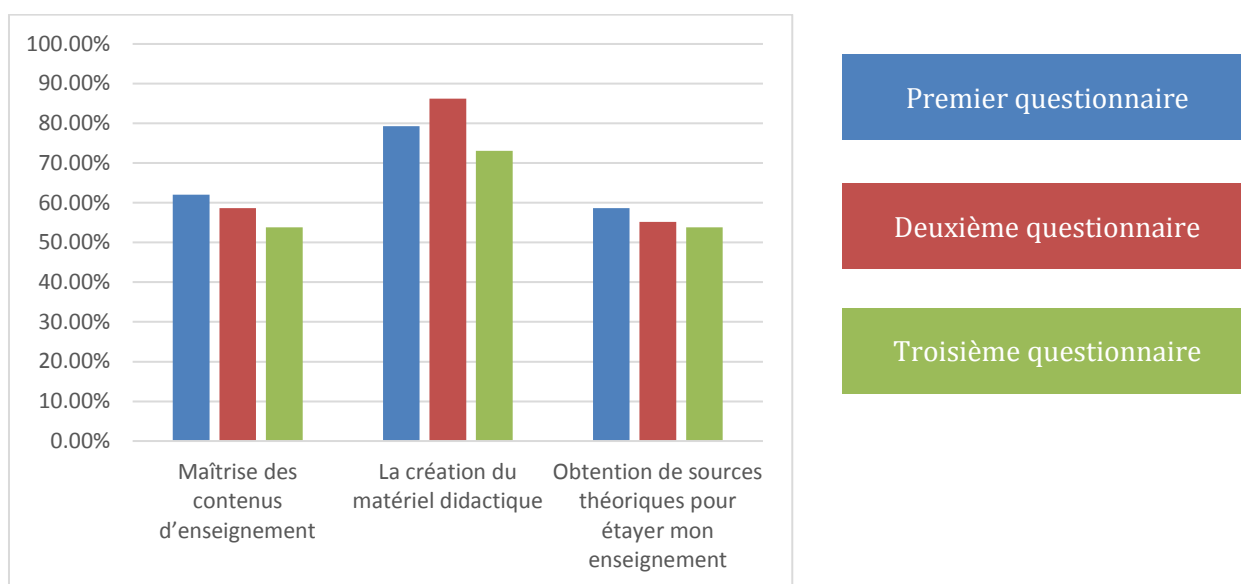


Figure 2 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine de l'organisation du travail

Dans le domaine de l'organisation du travail on remarque que c'est la création du matériel didactique qui préoccupe le plus les participants (79% sont préoccupés par ce thème avant la rentrée et 86% deux semaines après la rentrée). Aussi, avant la rentrée, 62% et 58% sont préoccupés respectivement par la maîtrise du contenu d'enseignement et l'obtention de sources théoriques. Bien qu'au cours du temps on observe une légère baisse (8% au maximum) du pourcentage de participants préoccupés par l'une des trois questions, plus de la moitié des participants restent préoccupés par l'organisation du travail après 4 mois d'enseignement.

L'organisation du travail préoccupe les jeunes enseignants à l'aube de la reprise mais c'est plus spécifiquement la création de matériel didactique et la gestion du temps qui les inquiètent : « étant assez organisée, je suis assez sereine face à la préparation de mon enseignement, car je sais où trouver les informations. Toutefois, je reste toujours préoccupée à l'idée de faire les choses bien. Je dirais que ce qui me préoccupe le plus est le temps à disposition qui ne me permettra pas forcément de faire comme je l'imaginai au début. Par exemple, je ne pourrai pas créer directement tout le matériel didactique que je souhaiterais ». Une enseignante se sent démunie face aux attentes : « à la HEP, on ne nous dit pas tout ce que les élèves doivent voir par année (fonctionnement de la langue, typiquement), en général, c'est les collègues qui nous l'apprennent... donc peur de pas faire tous les points qu'il faudrait, parce qu'on ne le sait pas ».

Deux semaines après la rentrée, les novices peinent à trouver le temps nécessaire à l'élaboration de matériel comme l'expliquent deux participants : « en ce début d'année, je dois tellement travailler sur les règles de vie et le respect de ces dernières avec les élèves que je passe plus de temps à réfléchir à comment gérer la classe plutôt qu'à planifier mon enseignement. De plus, contrairement à la gestion de classe, l'organisation du travail et la didactique ont été beaucoup travaillées à la HEP » et « je dirais de manière générale, j'enseigne pas comme je voudrais. Je n'ai pas encore conçu le matériel nécessaire à un enseignement par ateliers. Je sais que c'est un peu normal en ce début d'année mais je regrette de ne pas m'être préparée plus en avance, j'ai cependant déjà trouvé des ressources pour m'épauler et me donner confiance. C'est pas parce qu'on a survolé tous les manuels à la HEP qu'on maîtrise tous les exercices. ». D'autres sont préoccupés par l'usage des moyens d'enseignement romands (MER) : « je ne connais pas bien les MER donc j'ai besoin de beaucoup de travail pour me les approprier » et « je dois faire des choix dans la multiplicité des ressources et des moyens d'enseignement et je m'y perds un peu ».

4 mois après l'entrée en fonction, les préoccupations sont similaires. Une enseignante explique ses préoccupations liées à la création de matériel didactique : « pour la création du matériel, je suis surtout préoccupée au niveau du temps à consacrer pour le faire ». Une enseignante commence à mettre son année en perspective et s'inquiète : « de savoir si je vais tenir le programme, car le temps passe vite et l'hétérogénéité demande une forte adaptation, ce qui n'est pas toujours compatible avec la densité du programme ».

L'enseignement

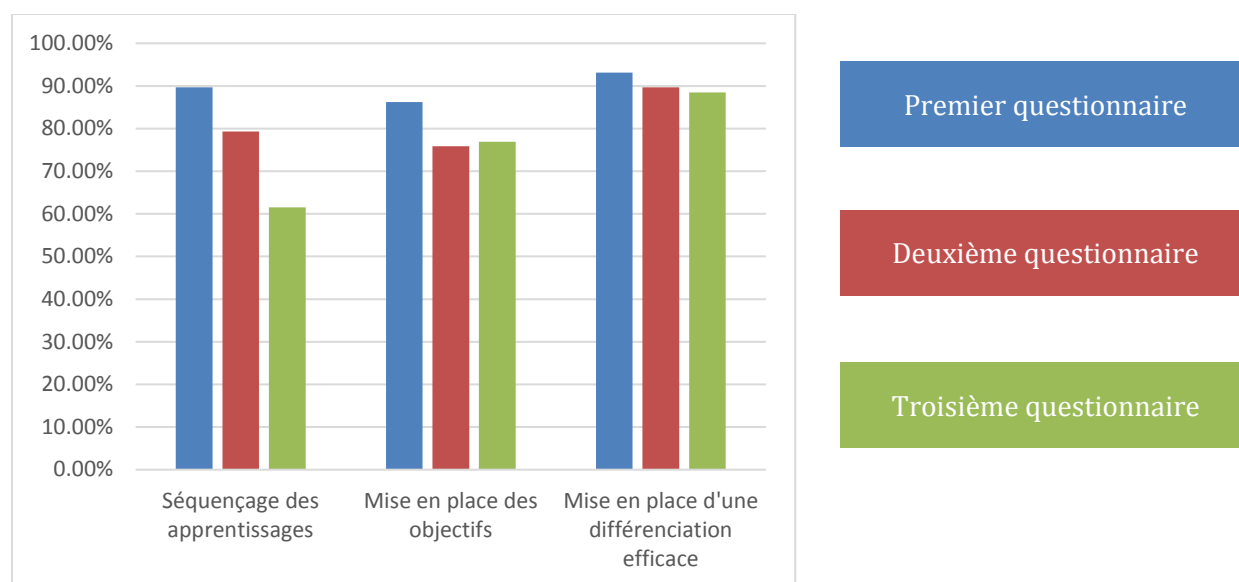


Figure 3 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine de l'enseignement

L'enseignement est le domaine qui préoccupe le plus les jeunes enseignants : 90% des participants sont préoccupés par le séquençage des apprentissages, 86% par la mise en place d'objectifs et 93% par la mise en place d'une différenciation efficace.

Cette dernière est la préoccupation majeure des participants à l'enquête tous domaines confondus. Avant la rentrée, un enseignant a la sensation de ne pas être prêt pour faire face aux spécificités de ses élèves : « pouvoir organiser et préparer au mieux mon enseignement auprès des élèves qui ont des mesures particulières ou qui sont que quelques heures par semaine dans ma classe (intégration). En effet, nous avons appris bien des choses à la HEP mais nous ne sommes pas formés pour l'enseignement spécialisé. De ce fait, certaines choses sont inconnues pour moi et il est fondamental que je puisse répondre aux besoins de tous les élèves ». Néanmoins, les aspects de mise en place des objectifs préoccupent également, comme le témoigne un autre enseignant : « le plus préoccupant pour moi est de mettre en place les objectifs sur une année / deux ans, car j'ai l'impression de me retrouver face à une multitude d'objectifs à atteindre en consultant le plan d'étude romand ».

Alors que la proportion de participants préoccupés par le séquençage des apprentissages diminue avec l'acquisition d'expérience, en général les questions liées à l'enseignement restent une préoccupation majeure au cours de 4 premiers mois d'enseignement. Quelques témoignages montrent, deux semaines après le début de l'année scolaire, que le fractionnement des apprentissages reste une source de préoccupation. C'est le cas de cette enseignante qui expose le fait qu'elle ne sait pas comment s'y prendre : « je doute un peu de comment fractionner les apprentissages sur l'année ». Une jeune enseignante se préoccupe de ne pas réussir à créer des objectifs d'apprentissage : « je peine parfois à savoir ce qu'on attend précisément dans le PER et à le traduire concrètement en objectifs ». Mais la préoccupation majeure repose toujours sur la différenciation comme le présente un novice : « je ne sais pas si les outils que je mets à disposition de mes élèves en difficultés sont suffisants ».

Deux semaines après la rentrée, 46% des participants abordent dans les questions ouvertes une thématique qui n'avait pas été traitée spécifiquement dans les questions fermées. Il s'agit de commentaires qui mettent en évidence que l'autonomie des élèves est une préoccupation : « rendre mes élèves autonomes », « je dois apprendre à mes élèves à être plus autonomes » ou encore « développer l'autonomie des élèves dans un premier temps ». Ces questions ouvertes ont donc permis d'identifier une préoccupation supplémentaire.

4 mois après l'entrée en fonction une vision sur l'année s'installe : « parfois j'ai peur de ne pas en faire assez, et de ce fait, de ne pas suivre comme il faut ce fameux programme » et « finalement, j'ai pris du recul et je m'organise plutôt semaine par semaine, tout en gardant en

tête mes idées et mon fil-rouge. Je trouve qu'il est difficile de visualiser tous les apprentissages à mener lors d'une année entière ».

Un novice se préoccupe de la variation des branches à enseigner : « ma préoccupation principale est de créer des séquences suffisamment riches pour faire avancer les élèves dans les autres domaines que MSN et L1 et de mettre en place des objectifs cohérents ». Pour une autre, c'est la motivation chez ses élèves qui la préoccupe : « ma préoccupation principale est de maintenir une motivation chez mes élèves tout au long de mon enseignement, en variant la forme et le fond. Une enseignante espère : « prendre de l'avance pour savoir où on va et pouvoir l'expliquer aux élèves ».

Les rapports avec les familles

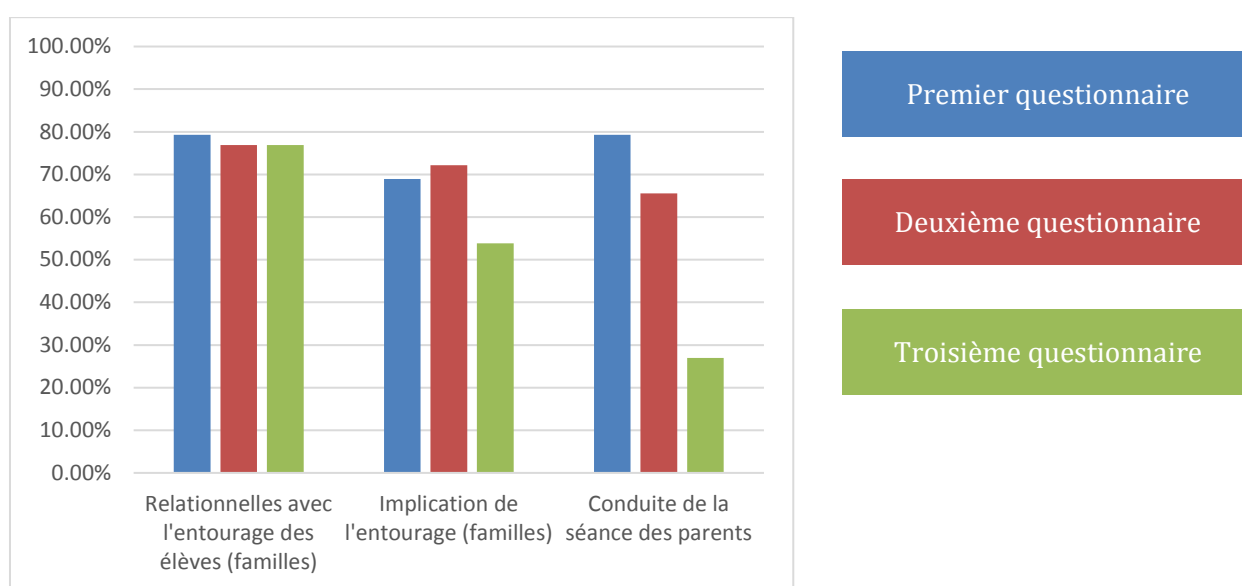


Figure 4 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine du rapport avec les familles

Les différentes problématiques concernant le rapport avec les familles des élèves sont une préoccupation pour les enseignants novices. Les participants à l'étude sont préoccupés par les relations avec l'entourage des élèves (79% avant la rentrée et 77% à deux semaines et 4 mois), ainsi que leur implication (69% avant la rentrée).

Avant la rentrée, les préoccupations liées aux rapports avec les familles des élèves sont exemplifiées par une des participantes qui affirme avant le début de son activité professionnelle : « la relation école-famille est essentielle au bon déroulement d'une année scolaire, c'est pourquoi la communication doit être transparente afin de créer un réel partenariat et ainsi permettre aux élèves d'évoluer dans les meilleures conditions possibles ». Aussi est redouté une relation dysfonctionnelle avec les parents : « ce qui m'inquiète le plus

serait d'être face à des parents qui remettent sans cesse en cause mon enseignement. Je pense que je me sentirais assez vite déstabilisée ».

La proportion des participants préoccupés par ces aspects reste stable au cours des 4 premiers mois d'enseignement. Deux semaines après la rentrée, les novices soulignent toujours l'importance que revêt l'entourage des élèves pour eux mais expliquent leurs doutes : « j'aimerais en faire des partenaires de travail mais je ne sais pas comment mettre les limites », ou encore : « je redoute d'avoir des parents qui ne sont pas satisfaits de mon travail ».

La conduite de la séance des parents mérite d'être discutée séparément : c'est une préoccupation importante avant le début de l'activité professionnelle car elle touche 79% des participants. On peut par contre observer une nette diminution des participants préoccupés par la séance des parents après deux semaines (66%), mais surtout après 4 mois d'enseignement (seulement 27% des participants). On remarque que les jeunes diplômés ne sont plus préoccupés par la séance des parents, car, à peine deux semaines après la rentrée, ils l'ont déjà conduite : « j'ai fait ma séance des parents hier et je n'ai rencontré aucun problème ». On ressent un même son de cloche chez ce jeune enseignant : « non, j'ai eu la séance des parents lundi. Elle s'est super bien passée. Et je communique beaucoup avec les parents via WhatsApp, je pense que la pression que je pouvais ressentir avant la séance s'est réduite à présent car je sens le contact ouvert, accueillant, compréhensif ».

De manière similaire, l'implication des familles préoccupent moins d'enseignants avec l'acquisition d'expérience (54% après 4 mois).

Il est intéressant de relever trois préoccupations des jeunes enseignants qui n'étaient pas abordées de manière systématique, mais qui émergent de leurs commentaires. Premièrement, les novices sont préoccupés par l'accompagnement des parents dans la discipline de la classe : « j'ai mis très préoccupée, car plusieurs situations délicates ont vu le jour dans ma classe. Et les parents n'étaient plus trop du côté de l'école. Cette "agressivité" que j'ai pu ressentir parfois, pas directement envers moi, me fait un peu peur et me remet en cause : est-ce qu'on aurait pu agir différemment ? », ou encore « nous avons dû organiser une convocation des parents pour parler du comportement inacceptable de leurs enfants ». Deuxièmement, le regard porté par les familles des élèves préoccupe les novices : « même si j'ai un relativement bon contact avec les parents, je suis très préoccupée par ce qu'ils peuvent dire de moi ou penser de ce que je fais. J'ai toujours peur de détériorer ce contact ».

Troisièmement, les participants sont préoccupés par l'acceptation des évaluations transmises lors des entretiens : « je suis préoccupée par rapport au protocole de promotion. Je vois quelques élèves qui risquent de ne pas passer l'année et j'espère que les parents entendront

si le bilan n'est pas positif » ou encore « préoccupation concernant les entretiens semestriels. La séance des parents a eu lieu il y a un bon moment déjà, c'est derrière. Alors que les entretiens doivent s'effectuer courant des mois de décembre et janvier. De plus, ils sont très importants pour les parents de mes élèves car il y a une décision à prendre (passage dans une classe de 3H). Il faut donc que ces entretiens soient bien préparés et amenés ».

Les relations avec les élèves.

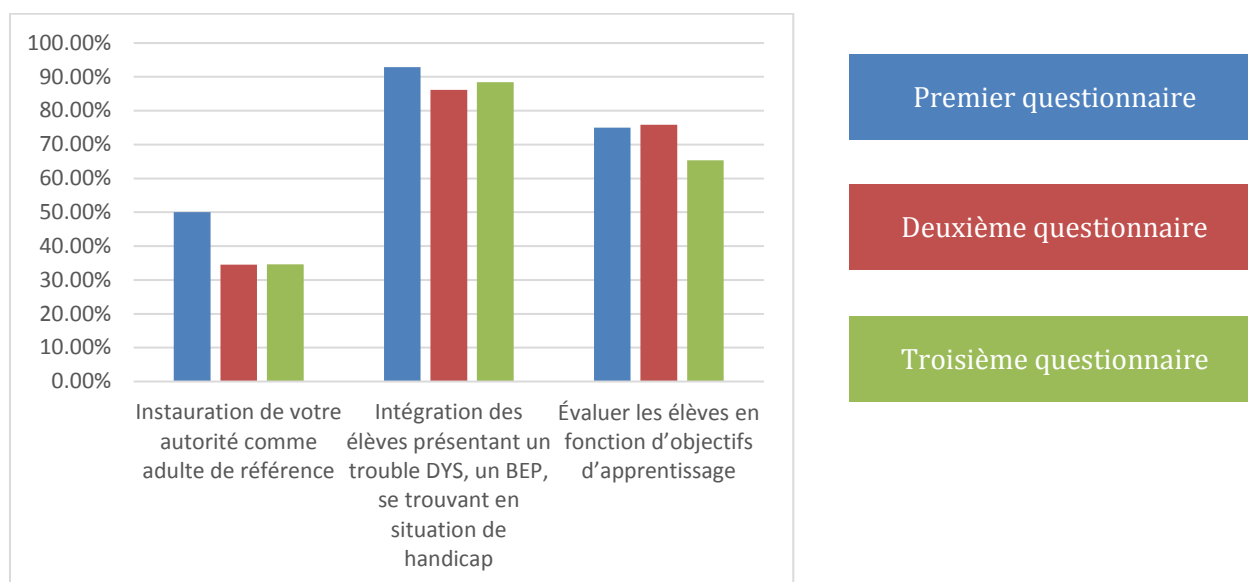


Figure 5 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine des relations avec les élèves

Dans le domaine des relations avec les élèves, la principale préoccupation des enseignants novices réside dans « l'intégration des élèves présentant un trouble DYS, un BEP, se trouvant en situation de handicap » : il s'agit d'une préoccupation pour 93%, 86% et 88% des participants avant la rentrée et après deux semaines et 4 mois d'enseignement, respectivement.

L'évaluation des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage est également une tâche qui préoccupe beaucoup les jeunes enseignants (75%, 76% et 65% des participants sont préoccupés par l'évaluation de leurs élèves aux trois moments où ils ont été interrogés.) Par contre, le fait de devoir imposer son autorité comme adulte de référence semble moins préoccuper les participants avant la rentrée (50%) et encore moins après le début de l'activité d'enseignant (34% et 35% après respectivement deux semaines et 4 mois d'enseignement).

Les jeunes enseignants redoutent l'évaluation sur le long terme des apprentissages : « j'ai toujours eu un bon contact avec les élèves. Pour moi, la préoccupation est liée à l'évaluation

dans la durée pour suivre une progression d'apprentissage ». Ils sont également préoccupés par la mise en place d'une autorité de compétence et les différenciations pour les élèves à besoins particuliers : « je pense qu'il est indispensable d'instaurer, au-delà de l'autorité, une relation de confiance avec eux où leur avis compte, où je m'intéresserai aussi à leur vie privée, leurs loisirs et créer un lien pour favoriser une bonne ambiance au sein de la classe, c'est primordial ». Une autre participante souligne : « ce qui me questionne ce sont les comportements déviants ou violents, car un élève peut remettre en question l'entier du groupe classe et parfois les règles mises en place ne suffisent pas ».

Lors du deuxième questionnaire, les questions de différenciations restent au cœur des préoccupations : « je me demande comment adapter les choses pour soutenir tous les élèves » ; une autre enseignante : « comment modifier le matériel pour qu'il aide efficacement mes élèves ». Enfin, une autre trouve : « très difficile de trouver les moyens d'aider les élèves en difficulté ». D'autres sujets sont abordés par les participants comme cause de préoccupation majeure, leur objectivité dans le processus d'évaluation : « je me questionne par rapport aux évaluations, je ne suis pas toujours sûre d'être juste », mais aussi : « le plus difficile est de devoir parfois sanctionner collectivement la classe (la moitié font les fous à la gym et n'écoutent pas les règles) alors que certains enfants sont toujours sages. Ayant un élève qui fait de grosses crises en classe (renverser sa table, sa chaise, insultes, cris, ...), il est parfois difficile d'offrir un cadre de travail adéquat et sécurisant aux autres élèves et de leur montrer que je suis l'adulte de référence ».

Lors du troisième questionnaire, les questions de différenciation sont également mises en avant par les participants dans les questions ouvertes liées à la relation avec les élèves : « je trouve qu'il est vraiment difficile de gérer toutes les différences des élèves. Par exemple, j'ai un élève qui ne travaille quasiment jamais, et pendant les cours, il est toujours en train de me suivre et de déranger les autres. Une autre est anxieuse et pleure très régulièrement, pour des choses que je ne comprends pas forcément. Il y a également cet élève très turbulent qui prend toute l'attention, qui est méchant et irrespectueux, autant avec moi qu'avec ses camarades. Bref, avec toutes ces particularités, je n'arrive pas à suivre et j'ai l'impression de courir sans arrêt et de ne jamais m'arrêter. Avant les vacances scolaires, je me sentais vraiment épuisée ». Un autre enseignant va dans le même sens et commente ses préoccupations : « adapter pour chaque élève, qu'il ou elle ait des besoins particuliers ou non ». Le manque de confiance face à son autorité apparaît encore dans les commentaires : « j'ai remarqué que je me comparais souvent à ma duettiste et que j'avais toujours l'impression de moins bien gérer la classe qu'elle, ce qui parfois me préoccupe quant à la place que je dois prendre dans la classe ».

Salaire

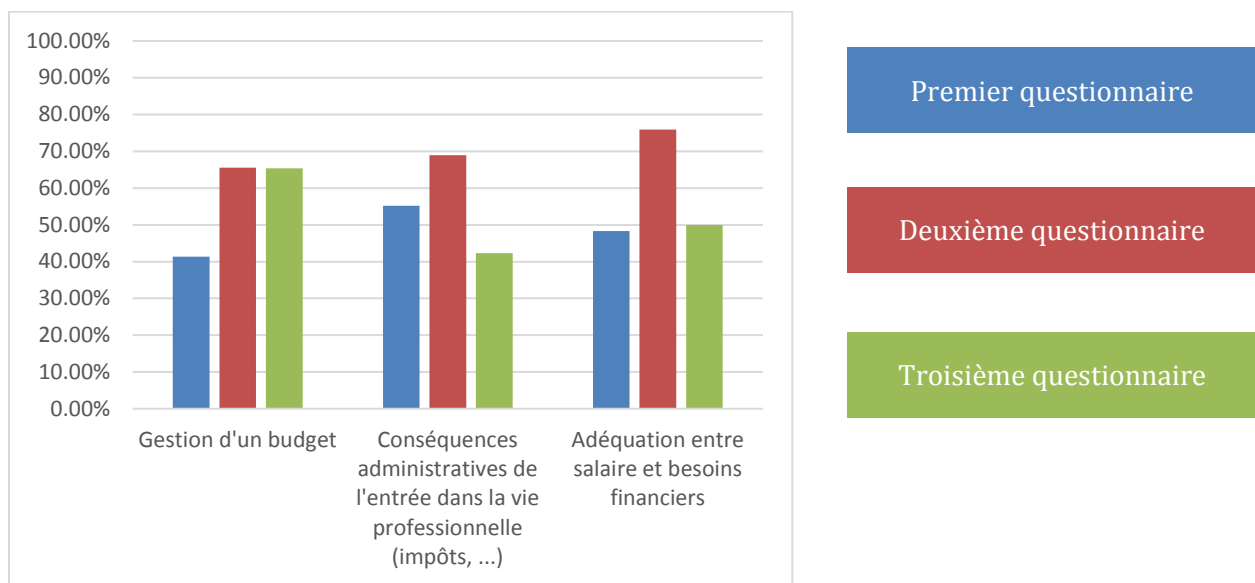


Figure 6 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine du salaire

Le cas du salaire est particulier, car les préoccupations liées aux questions d'argent augmentent après le début de l'année scolaire.

Par exemple, seulement 41% des participants sont préoccupés par la gestion du budget avant la reprise, mais cela devient une préoccupation pour 66% d'entre eux après deux semaines d'enseignement. En effet, lors du deuxième questionnaire, les jeunes enseignants ont déjà eu beaucoup de dépenses et cela se ressent dans leurs commentaires : « j'ai dépensé beaucoup d'argent que j'ai dû emprunter à mes parents pour meubler la classe. Je ne sais pas quand je pourrai le rendre », « j'ai beaucoup de dépenses », « hâte de recevoir le premier salaire », « j'ai beaucoup de frais pendant les premières semaines d'enseignement, avant d'avoir reçu mon premier salaire », « les débuts sont difficiles : beaucoup de frais et pas d'entrées ».

Globalement environ la moitié des participants sont préoccupés par l'adéquation entre leurs salaires et leurs besoins financiers liés à leurs dépenses quotidiennes. Toutefois ce pourcentage est de 75% deux semaines après le début de l'année scolaire. Initialement, les préoccupations liées au salaire découlent surtout de l'incertitude autour de ce dernier comme l'expliquent deux participants : « on ne sait pas combien on va recevoir sur notre compte étant donné les 15% en moins jusqu'à ce qu'on reçoive notre diplôme en novembre, donc on ne peut rien prévoir... (en plus, en août, on ne reçoit pas un salaire entier) » et « la non-connaissance exacte du salaire. C'est le seul corps de métier où l'on ne sait pas exactement ce que l'on va toucher comme salaire. Donc c'est un peu flippant au départ ».

Plus tard, quelques enseignants sont également préoccupés par le montant de leur revenu : « le premier salaire est surprenant car c'est 10 jours de travail et en plus avec -15% donc ça fait pas grand-chose, sachant que c'est le moment de beaucoup de dépenses (et dans mon cas un appart et une voiture = beaucoup de frais) ». Ou encore : « il est vrai que dans le canton de Neuchâtel, le salaire ainsi que le budget attribué aux enseignant(e)s de 1-2H paraît assez dérisoire en vue d'un début de carrière... En effet, en comparaison avec le canton de Berne, cela me laisse sans voix. En début de carrière, il est inévitable de devoir "remplir" sa classe, avec des jeux, des livres et du matériel divers. A ce jour, mes salaires sont investis directement dans le matériel scolaire ! Je trouve cela difficile à concilier avec une sortie d'études ! ». Ces préoccupations ne semblent pas toutes s'inscrire sur l'instant car une enseignante est préoccupée pour son futur : « aujourd'hui, je n'ai pas de famille mais je me demande comment je ferai plus tard ».

La charge de travail

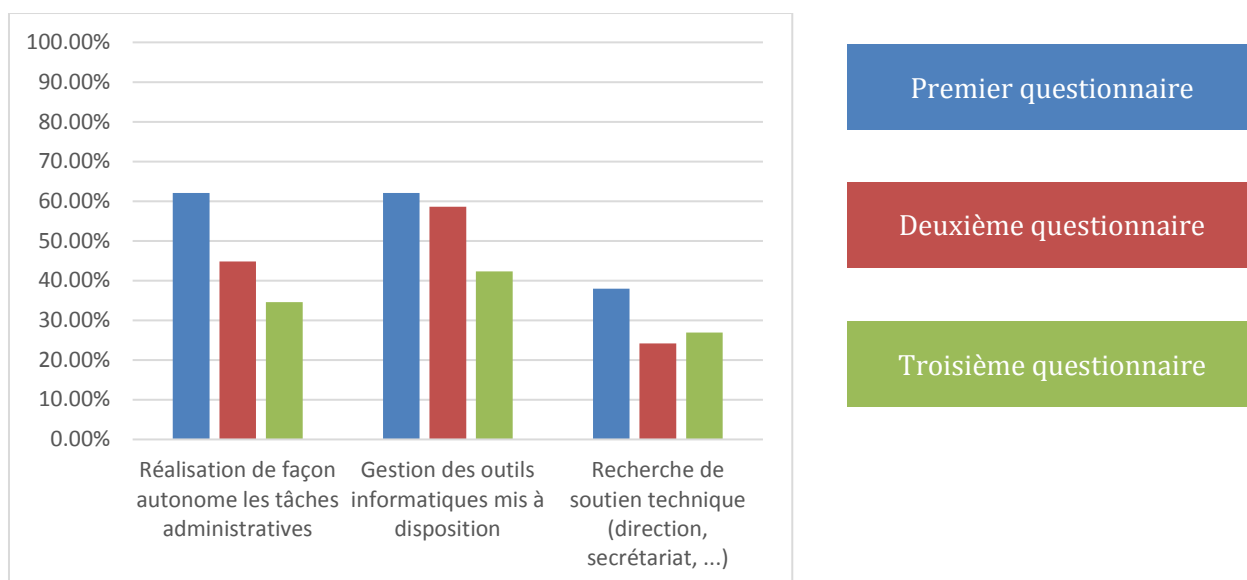


Figure 7 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine de la charge de travail

Avant la rentrée, la majorité de participants se disent préoccupés par leur capacité à réaliser de manière autonome les tâches administratives (62%) et leur capacité à utiliser les outils informatiques à disposition (62%), mais les participants semblent acquérir de la confiance par rapport à ces aspects au cours du temps (35% et 42% sont préoccupés par ces deux questions après 4 mois). On ressent une certaine incertitude dans les commentaires transmis par les participants lors des trois questionnaires : « je ne sais pas encore comment je dois gérer cela, je tâtonne » et « je ne sais pas très bien dans quel ordre faire les choses, quelle priorité donner aux tâches administratives ». Certains enseignants ne sont pas trop préoccupés car ils ont pu

acquérir une expérience préalable « ayant travaillé dans le secteur privé au préalable, je pense pouvoir m'en sortir sans trop de problèmes ». D'autres ne doivent pas s'occuper de ces aspects « ma charge de travail n'est pas conséquente, car n'étant pas titulaire, l'administration ne fait pas partie de mon cahier des charges », et d'autres encore peuvent partager ces tâches « étant en duo, les tâches administratives sont partagées ».

La recherche de soutien technique préoccupe une minorité (respectivement 34% avant la rentrée et 27% après 4 mois). La recherche de soutien technique est vécue plutôt comme un atout, comme le soulignent deux participantes : « je me sens entourée et soutenue », « j'ai mis "indifférente" car les soucis que je rencontre (et oui, je ne maîtrise pas tout) sont rapidement solutionnés par les aides des collègues ou des tutos sur le site RPN et du cercle scolaire. Je sais aussi que je peux facilement poser des questions à mes supérieurs sachant que j'ai l'excuse de l'enseignante débutant, donc autant tout demander maintenant que ça paraît normal ».

Il semble donc que les aspects "techniques" et administratifs ne comptent pas parmi les préoccupations principales des jeunes diplômés de la HEP BEJUNE.

Délimitation entre vie privée et vie professionnelle

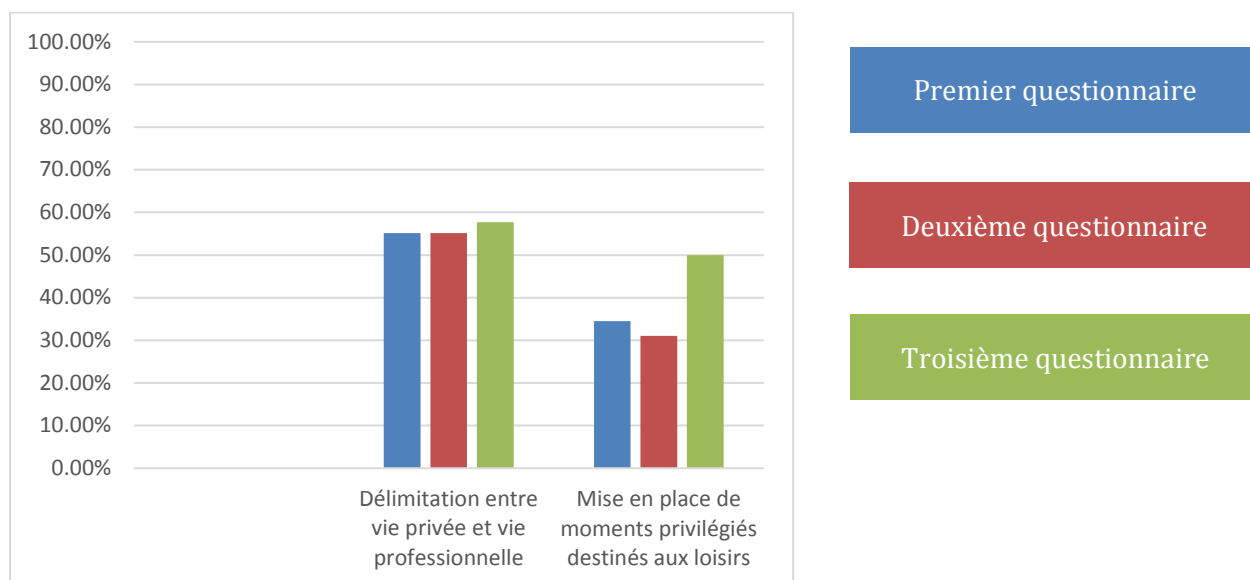


Figure 8 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine de la délimitation entre vie privée et vie professionnelle

Parvenir à établir une délimitation entre vie privée et vie professionnelle est une préoccupation pour environ la moitié des participants au cours des 4 premiers mois d'enseignement.

Avant le début de l'enseignement seulement 34% des participants sont préoccupés par la mise en place de moments destinés aux loisirs. Lors du premier questionnaire certains espèrent profiter d'une vie privée bien délimitée du monde professionnel en réduisant leur temps de travail, alors que d'autres disent « il ne sera pas simple de parvenir à *couper* les liens avec l'école en quittant la classe, en effet, je pense que le métier d'enseignant se vit constamment », et d'autres encore ne sont pas préoccupés par cette question car ils ne comptent tout simplement pas effectuer de délimitation « je n'en mets pas (cf. délimitations). Mon travail, c'est ma vie. Je n'ai jamais eu de problème à ce niveau-là car je sais précisément où sont mes limites ».

Les commentaires se recourent deux semaines après la rentrée et il semble que les loisirs ne font pas partie des priorités des jeunes enseignants « les loisirs ne font absolument pas partie de mes priorités », « je n'ai pas le temps de penser à mes loisirs », « ça ne me préoccupe pas car ça n'entre pas dans mes priorités », en faisant preuve d'humour : « des loisirs ? C'est quoi déjà ? », bien que certains espèrent trouver un équilibre : « je cherche à trouver un équilibre entre ma vie privée et mon travail. Pour l'instant ce n'est pas le cas. Je n'ai pas de temps pour mes loisirs ».

Toutefois, après 4 mois d'enseignement le besoin de loisirs commence à se manifester : la moitié des participants est préoccupée par la mise en place de moments destinés aux loisirs.

En effet, les participants précisent, lors des questions ouvertes, leur inquiétude concernant le fait d'avoir une vie à côté du travail « ces derniers temps, se passent des événements pénibles à l'école, j'ai eu beaucoup de mal à ne pas y penser en rentrant à la maison. J'arrive à délimiter les moments de travail des moments de loisirs, mais j'ai de la peine à décrocher totalement de l'école et à ne plus y penser ». Dans le même ordre d'idée, une autre ajoute : « ce n'est pas toujours facile de dire stop à ce travail, car ça me poursuit à la maison. C'est à moi de mettre plus de distance ».

Relation avec les collègues

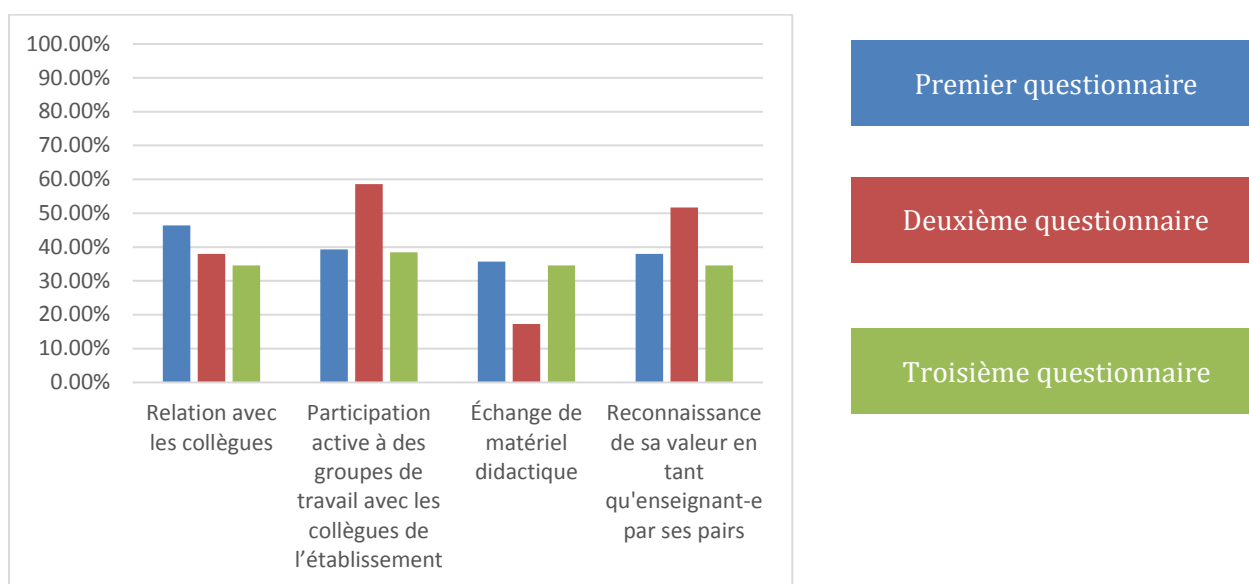


Figure 9 : pourcentage des participants préoccupés par le domaine de la relation avec les collègues

Les relations avec les collègues préoccupent une minorité des jeunes diplômés de la HEP BEJUNE. En effet la proportion des participants qui se déclarent préoccupés par des problématiques liées aux rapports avec les collègues ne dépasse jamais 50% (hormis pour la participation active à des groupes de travail deux semaines après la rentrée).

Le fait que passablement des jeunes enseignants connaissent déjà leurs futurs collègues joue probablement un rôle « j'ai des collègues supers que je connaissais déjà », « je connais déjà mes futures collègues, déjà noué de bonnes relations ». Par ailleurs, le pourcentage de participants préoccupés par les relations avec les collègues diminue avec le temps (46% avant la rentrée et 35% après 4 mois d'enseignement).

Néanmoins, lors du deuxième questionnaire, des nuances apparaissent. Il semble que la relation avec les collègues ne soit pas une priorité, surtout par manque de temps : « je pense que c'est important de faire partie de l'établissement dans lequel on travaille en s'intégrant socialement mais là, je n'ai pas le temps de le faire », « je me réjouis de m'intégrer dans une équipe de travail mais en ce moment, je n'ai pas le temps de le faire », « je n'ai pas du tout de temps pour communiquer avec les collègues », « je m'investis beaucoup dans mon travail et je n'arrive pas encore à m'investir dans la vie sociale de l'école », « c'est un projet, mais je n'ai pas encore pu faire vraiment connaissance avec mes collègues », « je suis beaucoup trop occupé avec le travail pour pouvoir prendre du temps pour construire des relations avec mes

collègues ». Ce ressenti persiste après 4 mois « je vais très peu dans les salles communes », « pas le temps de m'en occuper ».

Pour certains la relation avec les collègues n'est pas toujours simple, comme le rapporte une enseignante après 2 semaines de travail : « une collègue m'a tout de suite prise sous son aile. Je lui en suis très reconnaissante, mais j'ai l'impression qu'elle empiète un peu sur mon autonomie et j'ai peur que sa "protection" m'empêche de créer des liens avec d'autres enseignants lorsqu'elle est présente... ». Une autre participante souligne après 4 mois d'enseignement, sa préoccupation à l'idée d'être reconnue par ses pairs : « j'ai toujours la crainte de paraître pour quelqu'un de plaintif, car quand on me demande comment se passe mon travail, je n'arrive pas à y répondre positivement, tellement l'ambiance de ma classe est malsaine pour moi ».

Dans l'ensemble, les questions de relations avec les collègues semblent susciter peu de préoccupations majeures, comme ont tenu à le souligner deux enseignants après respectivement 2 et 16 semaines de pratique « ayant des collègues incroyables (à l'écoute, qui soutiennent, prêts à aider, ...), ce côté-là ne me préoccupe pas du tout », « ayant des collègues incroyables et bienveillants cela ne me préoccupe pas ».

3.3 Préoccupations et sentiment de compétence

Comme je le présentais dans ma problématique, les enseignants qui ont un faible sentiment de compétence ne se sentent pas aptes à surmonter leurs difficultés (Lecompte, 2004). À l'issue des 3 questionnaires, les novices ont eu l'opportunité de présenter leurs sentiments de compétences pour chaque domaine. Répondre à cette question était une possibilité laissée à la discrétion du participant. Or, à la question de savoir s'ils se sentent compétents, entre 23 et 27 participants sur 29 étaient capables de trouver un élément pour lequel ils se trouvaient particulièrement compétents au 1er questionnaire, entre 27 et 28 sur 29, au deuxième questionnaire et entre 25 et 26 sur 27 au 3ème questionnaire.

Cela me permet donc d'affirmer que les participants à l'étude sont préoccupés par les domaines identifiés par la littérature comme difficiles pour les jeunes enseignants ou comme étant des domaines clés pour l'insertion professionnelle bien qu'ils se sentent compétents pour au moins un élément appartenant à chaque domaine dans la mesure où ils ont fait le choix de répondre à cette question.

3.4 Lien entre préoccupations et difficultés effectives rencontrées par les novices

A la section 3.2, j'ai décrit l'évolution des préoccupations des novices. Une préoccupation peut ne pas se révéler fondée, puisqu'elle ne conduit pas forcément à une difficulté effective. J'ai estimé intéressant de voir si les participants ont effectivement rencontré les difficultés en lien avec leurs préoccupations décrites dans mon questionnaire. Or, lors du 3ème questionnaire, à la question de savoir si leurs préoccupations étaient globalement justifiées, 62% ont répondu « plutôt oui », 19% « oui tout à fait », 12% « je ne peux pas me prononcer », 0,1% « plutôt non » et aucun « non ». Les chiffres montrent donc que les participants trouvent (81%) que leurs préoccupations étaient justifiées.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Dans cette étude j'ai questionné les jeunes diplômés de la HEP BEJUNE sur leurs préoccupations avant le début et pendant les premières semaines de leur carrière d'enseignant à plein titre. Tous les jeunes diplômés ayant trouvé un emploi ont accepté de participer au questionnaire, ce qui m'a permis de dépeindre un tableau de leurs préoccupations. On observe que tous les domaines préoccupent un pourcentage significatif des 29 novices : pour aucune des questions le pourcentage de participants préoccupés n'est plus bas que 30% avant la rentrée scolaire. Néanmoins, certains sujets ressortent particulièrement comme source d'inquiétude pour les jeunes enseignants de la HEP BEJUNE lors des trois moments choisis. Il s'agit de la gestion de classe (59% à 87% de participants préoccupés en fonction des moments et des questions), l'organisation du travail (54% à 86%), l'enseignement (62% à 93%), le rapport avec les familles (27% à 79%), la relation avec les élèves (34% à 93%). Ces préoccupations ne sont pas surprenantes car il est bien décrit dans la littérature que ces domaines constituent des difficultés rencontrées par les enseignants au début de leur activité professionnelle. Il est intéressant d'observer que les questions liées à la différenciation sont au cœur des préoccupations des novices. L'individualisation de l'enseignement, du matériel et des objectifs aux élèves en situation de handicap ou avec un retard scolaire, ainsi que l'adaptation de la discipline aux élèves particulièrement turbulents sont parmi les préoccupations majeures. Cela ressort systématiquement, également à la lecture des commentaires des participants.

Dans ce travail j'ai pu identifier des sources de préoccupation additionnelles qui ne sont pas décrites dans la littérature, comme par exemple le salaire, qui préoccupe entre 41% à 76% des novices en fonction du moment.

Globalement, on voit des fluctuations dans les préoccupations des participants. Or, je n'ai pas effectué de tests statistiques pour savoir si ces fluctuations étaient significatives ou non. Néanmoins, pour quelques aspects spécifiques la diminution du pourcentage de participants préoccupés semble évidente. Cela peut être soit en lien avec l'acquisition d'expérience (comme pour le séquençage des apprentissages ou l'accomplissement de tâches administratives), soit avec des événements ponctuels (comme la baisse de participants préoccupés par la séance des parents après le déroulement de celle-ci). On observe une augmentation du pourcentage de participants préoccupés par les aspects financiers, probablement parce que les novices ne sont confrontés à la gestion concrète d'un budget qu'après la réception du premier salaire.

D'autres difficultés des jeunes enseignants décrites dans la littérature semblent moins préoccuper les jeunes enseignants diplômés de la HEP BEJUNE de La Chaux-de-Fonds. Je pense ici à la délimitation entre la vie professionnelle et la vie privée, et surtout en ce qui concerne la place laissée pour les loisirs. En effet, ceux-ci ne semblent pas être une priorité pour les participants, comme l'ont montré Mukamurera et Bouthiette (2008), comparée aux questions plus directement liées avec l'enseignement ou la gestion de la classe. D'une manière générale, le temps libre n'est pas une priorité pour les novices car la charge de travail à laquelle ils sont confrontés ne leur laisse pas le temps de s'en préoccuper. Si cela n'est pas une préoccupation dans les premières semaines d'enseignement cela peut devenir problématique à plus long terme. La conservation d'activités et de loisirs est importante afin de maintenir l'équilibre nécessaire au bien-être. On observe un phénomène similaire pour les relations avec les collègues : c'est une préoccupation, mais cela semble moins prioritaire. Or, Akkari et al. (2008), montrent l'importance d'une implication au sein d'une équipe de travail pour réussir son insertion professionnelle. Les novices de la HEP BEJUNE expliquent qu'ils trouvent ce sujet important mais ne trouvent pas le temps de tisser des liens avec leurs collègues. Ainsi, il est possible que le sacrifice des liens avec les collègues au profit des urgences professionnelles immédiates, ralentisse ou pèjore leur insertion professionnelle au long court.

Analyse critique de la recherche

Quelques limitations de ce travail doivent être mentionnées et considérées dans l'interprétation des résultats. Premièrement, la population étudiée se limite aux enseignants diplômés de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds. Des préoccupations différentes pourraient être observées dans d'autres régions de Suisse, comme par exemple la Suisse alémanique ou le Tessin. Aussi, les réponses pourraient être très différentes si, par exemple, la population étudiée était constituée majoritairement d'hommes. Deuxièmement, le questionnaire porte essentiellement sur des questions fermées choisies *a priori*, sur la base soit des difficultés identifiées dans la littérature, soit de questions d'actualité, comme par exemple le salaire. Ces questions fermées ne sont pas forcément représentatives de toutes les préoccupations ressenties par les jeunes enseignants. Par exemple, l'autonomie des élèves, l'implication des parents comme partenaires du maintien de la discipline, le regard des familles sur l'enseignant, l'acceptation par les familles des évaluations effectuées, sont tout autant de préoccupations des enseignants novices, identifiées seulement par le biais des commentaires des participants. Or, on ne peut pas exclure que des préoccupations majeures soient passées inaperçues dans cette recherche. Néanmoins, l'utilisation de questions fermées a permis

l'inclusion d'un nombre plus important de participants et d'aborder un éventail plus large de questions et donc de dresser un tableau plus représentatif des préoccupations des enseignants novices. Troisièmement, l'interprétation des questions peut être subjective : par exemple le seuil pour se considérer très préoccupé peut varier non seulement d'un individu à l'autre, mais également d'un sujet à l'autre pour un même individu. Enfin, je connais personnellement chaque participant à l'étude, ce qui peut sans doute avoir eu une influence sur leur implication et les réponses données.

Perspectives

Comme le montrent les résultats de ce travail, plusieurs domaines préoccupent les jeunes enseignants de la HEP BEJUNE du site de La Chaux-de-Fonds. Est-ce que ces préoccupations sont les mêmes ailleurs en Suisse ? Est-ce que ces préoccupations sont homogènes parmi les novices ? Une étude de plus grande envergure, incluant par exemple des jeunes enseignants des différentes régions linguistiques de la Suisse pourraient répondre à ces questions. De plus, dans une étude incluant un nombre plus élevé de participants les différents sous-groupes seraient mieux représentés : cela permettrait, par exemple, de comparer les préoccupations en fonction du sexe, de l'âge ou du parcours professionnel. Un questionnaire similaire pourrait être utilisé, car il semble avoir fait ses preuves dans cette petite étude : tous les participants ont accepté d'y répondre et la très grande majorité y a effectivement répondu. Les deux participantes qui n'ont pas complété toutes les questions ne l'ont pas fait car elles n'étaient plus en poste au moment de l'envoi du troisième questionnaire. Cela me laisse penser qu'il serait également bien reçu par un plus large éventail de participants.

Ce travail m'accompagnera dans la transition que je m'apprête à vivre aujourd'hui. Je me sens plus au clair sur les difficultés réelles ressenties par des enseignants ayant un parcours comparable au mien. Ce mémoire m'a rendue attentive aux difficultés que je pourrais rencontrer et il m'a aidé dans certains choix que j'ai effectués, comme celui de travailler à 60% afin de pouvoir créer du matériel didactique et préparer des leçons de qualité, ainsi que rencontrer et interagir avec mes futurs collègues tout en maintenant ma vie privée. J'espère que ces choix m'aideront à contenir l'impact que l'entrée dans le monde professionnel pourrait représenter pour moi. Ce travail m'a surtout enrichie de conseils et de l'expérience que m'ont offert ces jeunes enseignants qui ont partagé leurs débuts et leurs préoccupations avec moi.

Références bibliographiques

Bibliographie

Akkari, G., Amendola, A., Broyon, C., Changkakoti, M., Cusinay, N., Donati, M., ...Vanini De Carlo, K. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*. (GRSIE).

oai:doc.rero.ch:20150225100736-AG

Alliata, R., Benninghoff, F., Mabillard, J., & Pecorini, M. (2019). Le processus d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutants dans l'enseignement primaire à Genève. *Schweizerischer Dokumentenserver Bildung* [En ligne]. Repéré à

<https://edudoc.ch/record/32997?ln=fr>

Ambroise, C., Toczek, M., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants.

In. L. Paquay (Ed.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ?*

Quelles compétences ? (pp. 41-61). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck

Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2001.01.0041

Bandura, A. (1997/2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »] (trad. par J. Lecomte). Paris : De Boeck.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Boéchat-Heer, S. (2011). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC: sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23(4), 409-431.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 355-376.
- CDHEP (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques.
- Charlier, E. (1989). Planifier un cours, c'est prendre des décisions. Bruxelles : De Boeck.
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 67-88). Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*. 25 (3), 497-514.
- Corsini, R. J. (1999a). Culture. Dans *The dictionary of psychology* (p. 243). Philadelphie, PA, É.-U. : Brunner/Mazel. (p.878)
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York (NY) : Macmillan

- Durand, C. (1997). *Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Fortin, M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle. In le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.- F. Coen & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 109-124) Bienne : HEP-BEJUNE.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hétu, J.-L., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Evolution de bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Huberman, A. M. (1989b). L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière : le parcours des enseignements romands. *Education et Recherche* 2, 18- 40.
- International, E. (2017). *Premiers enseignants*. Internationale de l'Education. Repéré à https://ei-ie.org/fr/detail_page/4644/premiers-enseignants
- La théorie d'Albert BANDURA : synthèse. Extraits et notes de lecture issues de : COLLECTIF, 2004. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*, l'Harmattan, p. 175.

- Lecomte, J. (2004) *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. L'Harmattan : Savoirs, Hors série, p. 59-90.
- Letven, E. « Introduction », dans R. Fessler et J. Christensen (Eds.), *The Teacher Career Cycle*, Boston, Allyn and Bacon, 1992, p. 59-86 ;Vaillanc, A. (1994). *L'impact du premier stage sur la perception des compétences des étudiants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Losego, P., Amendola, C. & Cuisinay, M. (2011), L'insertion subjective des novices dans l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *RSSe*, 33(3), 479-494
- Maroy, C. (2008). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, pp. 111-142
- Martineau, S. (2008), propos sur la profession enseignante, *Département des sciences de l'éducation*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mukamuera, J. & Bouthiette, M. (2008). *Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants. Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action*. Québec : Université de Sherbrooke
- Saujat, F. (2005). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier [PDF]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-108. Repéré à <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- VCO, LGL (2016, 9 novembre). Les enseignants neuchâtelois ont voté la grève le 24 novembre. *Arcinfo*. Repéré à <https://www.arcinfo.ch/articles/regions/canton/les-enseignants-neuchate-lois-ont-vote-la-greve-le-24-novembre-599647>

Vaillancourt, A. (1994). *L'impact du premier stage sur la perception des compétences des étudiants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Willemin, C. (2016). *Insertion professionnelle : les quatre premiers mois d'enseignement*. Mémoire de Bachelor, HEP BEJUNE, Delémont.

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

Annexes :

ANNEXE 1 : PREMIER QUESTIONNAIRE

<h2>Premier questionnaire :2019 jeunes enseignant-e-s de la HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds</h2>

Avant la rentrée scolaire

Préoccupations liées au début de l'activité d'enseignant-e

Ce questionnaire porte sur différents domaines (gestion de classe, organisation du travail, enseignement, rapport avec la famille, charge de travail, délimitation vie et vie professionnelle, salaire, relation avec les élèves, relation avec les collègues).

Actuellement, à une semaine de la rentrée scolaire, ce sondage devrait vous permettre de décrire au mieux vos préoccupations :

Mettez une croix

Les items ayant un * doivent avoir exactement une réponse

Domaine de la gestion de classe

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
1. *Prévention des comportements non-appropriés chez les élèves					
2. *Définition des règles de vie pour la classe					
3. *Maintien du respect des règles de vie					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la gestion de classe ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
4.					

Domaine de l'organisation du travail

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
5. *Maîtrise des contenus d'enseignement					
6. *La création du matériel didactique					
7. *Obtention de sources théoriques pour étayer mon enseignement					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'organisation du travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
8.					

Domaine de l'enseignement

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
9. *Séquençage des apprentissages					
10. *Mise en place des objectifs					
11. *Mise en place d'une différenciation efficace					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'enseignement ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
12.					

Domaine du rapport avec la famille

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
13. *Relationnelles avec l'entourage des élèves (familles)					
14. *Implication de l'entourage (familles)					
15. *Conduite de la séance des parents					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives au rapport avec la famille ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
16.					

Domaine de la charge de travail :

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
17. *Réalisation de façon autonome les tâches administratives					
18. *Gestion des outils informatiques mis à la disposition					
19. *Recherche de soutien technique (direction, secrétariat)					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la charge de travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
20.					

Domaine de la délimitation vie privée et vie professionnelle

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
21. *Reconnaissance de sa valeur en tant qu'enseignant-e par ses pairs					
22. *Délimitation entre sa vie privée et sa vie professionnelle					
23. *Mise en place de moments privilégiés destinés aux loisirs					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la délimitation vie privée et vie professionnelle ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
24.					

Domaine du salaire

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
25. *Gestion d'un budget					
26. *Conséquences administratives de l'entrée dans la vie professionnelle (impôts,..)					
27. *Adéquation entre salaire et besoin financier					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives au salaire ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
28.					

Domaine des relations avec les élèves

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
29. *Instauration de votre autorité comme adulte de référence					
30. *Intégration des élèves présentant un trouble DYS, un BEP, se trouvant en situation de handicap					
31. *Évaluer les élèves en fonction d'objectifs d'apprentissage					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la relation avec les élèves ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
32.					

Domaine des relations avec les collègues

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
33. *Relation avec les collègues					
34. *Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement					
35. *Échange de matériel didactique					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la relation avec les collègues ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
36.					

37. Indiquez, si possible, un élément pour lequel vous vous sentez particulièrement compétent-e dans chacun des domaines suivants :

Cet élément peut être repris des questions précédentes.

Gestion de classe :

Organisation du travail :

Enseignement :

Liens avec la famille :

Charge de travail :

Délimitation vie privée et vie professionnelle :

Relation avec les élèves :

Relation avec les collègues :

Merci d'avoir répondu à mon sondage !

Bonne chance et plein de bonheur pour la découverte de votre classe.

ANNEXE 2 : DEUXIÈME QUESTIONNAIRE

Deuxième questionnaire : 2019 Jeunes enseignant-e-s de la HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds

Deux semaines après la rentrée scolaire

Préoccupations liées au début de l'activité d'enseignant-e

Ce questionnaire porte sur différents domaines (gestion de classe, organisation du travail, enseignement, rapport avec la famille, charge de travail, délimitation vie et vie professionnelle, salaire, relation avec les élèves, relation avec les collègues).

Actuellement, après deux semaines d'enseignement, ce sondage devrait vous permettre de décrire au mieux vos préoccupations :

Mettez une croix

Les items ayant un * doivent avoir exactement une réponse

Domaine de la gestion de classe

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
1. *Prévention des comportements non-appropriés chez les élèves					
2. *Définition des règles de vie pour la classe					
3. *Maintien du respect des règles de vie					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la gestion de classe ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
4.					

Domaine de l'organisation du travail

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
5. *Maîtrise des contenus d'enseignement					
6. *La création du matériel didactique					
7. *Obtention de sources théoriques pour étayer mon enseignement					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'organisation du travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
8.					

Domaine de l'enseignement

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
9. *Séquençage des apprentissages					
10. *Mise en place des objectifs					
11. *Mise en place d'une différenciation efficace					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'enseignement ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
12.					

Domaine du rapport avec la famille

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
13. *Relationnelles avec l'entourage des élèves (familles)					
14. *Implication de l'entourage (familles)					
15. *Conduite de la séance des parents					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives au rapport avec la famille ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
16.					

Domaine de la charge de travail :

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
17. *Réalisation de façon autonome les tâches administratives					
18. *Gestion des outils informatiques mis à la disposition					
19. *Recherche de soutien technique (direction, secrétariat)					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la charge de travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
20.					

Domaine de la délimitation vie privée et vie professionnelle

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
21. *Reconnaissance de sa valeur en tant qu'enseignant-e par ses pairs					
22. *Délimitation entre sa vie privée et sa vie professionnelle					
23. *Mise en place de moments privilégiés destinés aux loisirs					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la délimitation vie privée et vie professionnelle ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
24.					

Domaine du salaire

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
25. *Gestion d'un budget					
26. *Conséquences administratives de l'entrée dans la vie professionnelle (impôts,...)					
27. *Adéquation entre salaire et besoin financier					
28.					

Domaine des relations avec les élèves

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
29. *Instauration de votre autorité comme adulte de référence					
30. *Intégration des élèves présentant un trouble DYS, un BEP, se trouvant en situation de handicap					
31. *Évaluer les élèves en fonction d'objectifs d'apprentissage					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la relation avec les élèves ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
32.					

Domaine des relations avec les collègues

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
33. *Relation avec les collègues					
34. *Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement					
35. *Échange de matériel didactique					

37. Indiquez, si possible, un élément pour lequel vous vous sentez particulièrement compétent-e dans chacun des domaines suivants :
Cet élément peut être repris des questions précédentes.

Gestion de classe :

Organisation du travail :

Enseignement :

Liens avec la famille :

Charge de travail :

Délimitation vie privée et vie professionnelle :

Relation avec les élèves :

Relation avec les collègues :

Merci d'avoir répondu à mon sondage !

Je vous souhaite plein de réussite dans vos premières semaines d'enseignement.

ANNEXE 3 : TROISIÈME QUESTIONNAIRE

Troisième questionnaire : 2019 Jeunes enseignant-e-s de la HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds

4 mois après l'entrée en fonction

Préoccupations liées au début de l'activité d'enseignant-e

Ce questionnaire porte sur différents domaines (gestion de classe, organisation du travail, enseignement, rapport avec la famille, charge de travail, délimitation vie et vie professionnelle, salaire, relation avec les élèves, relation avec les collègues).

Actuellement, après 4 mois d'enseignement, ce sondage devrait vous permettre de décrire au mieux vos préoccupations :

Mettez une croix

Les items ayant un * doivent avoir exactement une réponse

Domaine de la gestion de classe

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
1. *Prévention des comportements non-appropriés chez les élèves					
2. *Définition des règles de vie pour la classe					
3. *Maintien du respect des règles de vie					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la gestion de classe ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
4.					

Domaine de l'organisation du travail

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
5. *Maîtrise des contenus d'enseignement					
6. *La création du matériel didactique					
7. *Obtention de sources théoriques pour étayer mon enseignement					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'organisation du travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
8.					

Domaine de l'enseignement

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
9. *Séquençage des apprentissages					
10. *Mise en place des objectifs					
11. *Mise en place d'une différenciation efficace					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à l'enseignement ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
12.					

Domaine du rapport avec la famille

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
13. *Relationnelles avec l'entourage des élèves (familles)					
14. *Implication de l'entourage (familles)					
15. *Conduite de la séance des parents					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives au rapport avec la famille ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
16.					

Domaine de la charge de travail :

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
17. *Réalisation de façon autonome les tâches administratives					
18. *Gestion des outils informatiques mis à la disposition					
19. *Recherche de soutien technique (direction, secrétariat)					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la charge de travail ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
20.					

Domaine de la délimitation vie privée et vie professionnelle

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
21. *Reconnaissance de sa valeur en tant qu'enseignant-e par ses pairs					
22. *Délimitation entre sa vie privée et sa vie professionnelle					
23. *Mise en place de moments privilégiés destinés aux loisirs					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la délimitation vie privée et vie professionnelle ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
24.					

Domaine du salaire

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
25. *Gestion d'un budget					
26. *Conséquences administratives de l'entrée dans la vie professionnelle (impôts,..)					
27. *Adéquation entre salaire et besoin financier					
28.					

Domaine des relations avec les élèves

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
29. *Instauration de votre autorité comme adulte de référence					
30. *Intégration des élèves présentant un trouble DYS, un BEP, se trouvant en situation de handicap					
31. *Évaluer les élèves en fonction d'objectifs d'apprentissage					
Avez-vous d'autres préoccupations relatives à la relation avec les élèves ? Si c'est le cas, indiquez ces éléments dans les cases suivantes :					
32.					

Domaine des relations avec les collègues

	Pas du tout préoccupé- e	Pas préoccupé- e	Indifférent	Un peu préoccupé- e	Très préoccupé- e
33. *Relation avec les collègues					
34. *Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement					
35. *Échange de matériel didactique					
36.					

37. Indiquez, si possible, un élément pour lequel vous vous sentez particulièrement compétent-e dans chacun des domaines suivants :

Cet élément peut être repris des questions précédentes.

Gestion de classe :

Organisation du travail :

Enseignement :

Liens avec la famille :

Charge de travail :

Délimitation vie privée et vie professionnelle :

Relation avec les élèves :

Relation avec les collègues :

Retour sur les 4 premiers mois d'enseignement :

	Non	Plutôt non	Je ne peux pas me prononcer	Plutôt oui	Oui tout-à-fait
38.* Rétrospectivement, et tous les domaines confondus, trouvez-vous que vos préoccupations passées étaient justifiées ?					

Merci d'avoir répondu à mon sondage !

Je vous souhaite une magnifique suite d'année

ANNEXE 4 : FEUILLE DE RECRUTEMENT

ANNEXE 5 : PRÉOCCUPATIONS

Enseignants
novices : insertion
professionnelle |
volée 1619
HEP-BEJUNE

Enquête sur les préoccupations des jeunes enseignants dans les trois premiers mois d'entrée en fonction.

Tu as trouvé ou tu cherches du travail pour la rentrée
scolaire 2019 ? J'ai besoin de toi !

*Enjeu : décrire les
préoccupations des
novices 1619 de toute
la HEP-bejune*

Résumé du projet

Le passage de la formation à la vie professionnelle est une étape fondamentale dans la vie de chaque jeune enseignant. Dans ce travail, je m'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants novices et à leur sentiment de compétence en me focalisant en particulier sur leurs préoccupations et l'évolution de celles-ci afin de les décrire durant les trois premiers mois d'enseignement.

*3 questionnaires à
questions fermées*

Entre 10 et 15 minutes

*1 questionnaire avant
la rentrée*

*1 questionnaire une à
deux semaines après la
rentrée*

*1 questionnaire à trois
mois de la rentrée*

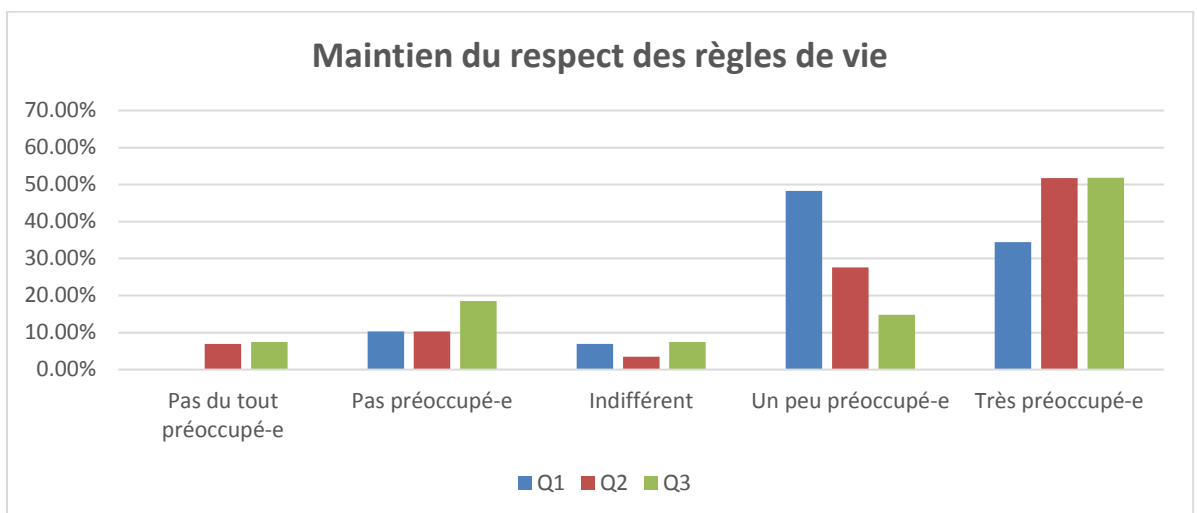
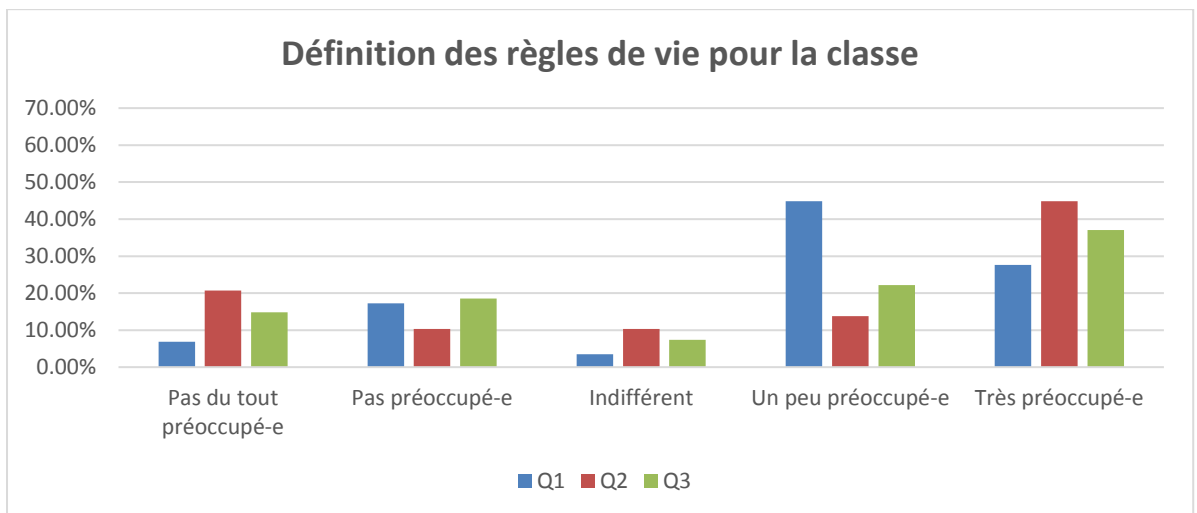
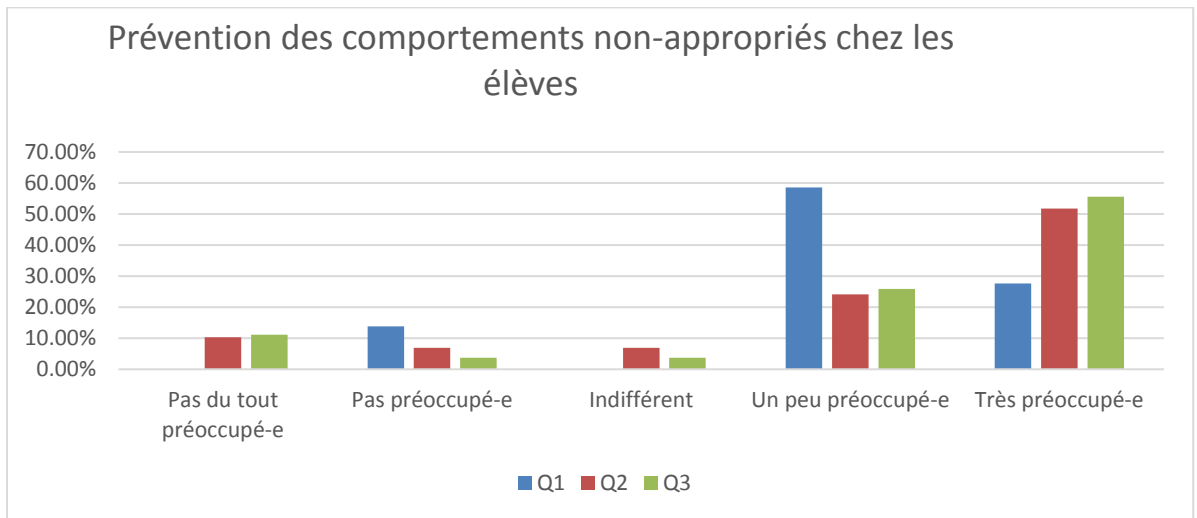


J'utiliserai un questionnaire afin de recueillir de façon systématique les préoccupations des jeunes enseignants. Le questionnaire sera distribué à l'ensemble des étudiants de la volée 1619 de l'espace BEJUNE ayant trouvé un emploi et qui accepteront de participer à l'enquête. Les trois moments auxquels les questionnaires seront envoyés sont : (i) avant l'entrée en fonction (la dernière semaine des vacances), (ii) après la première ou la deuxième semaine et (iii) après trois mois d'enseignement. L'enquête sera constituée de questions à échelle de Likert (0-4). Une base de données avec les réponses anonymisées sera créée par la suite.

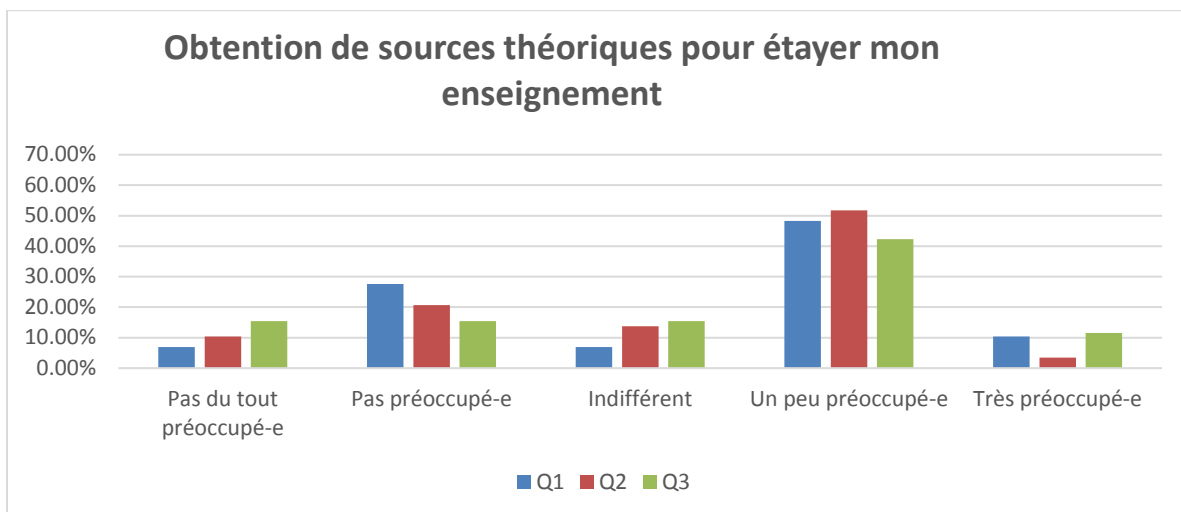
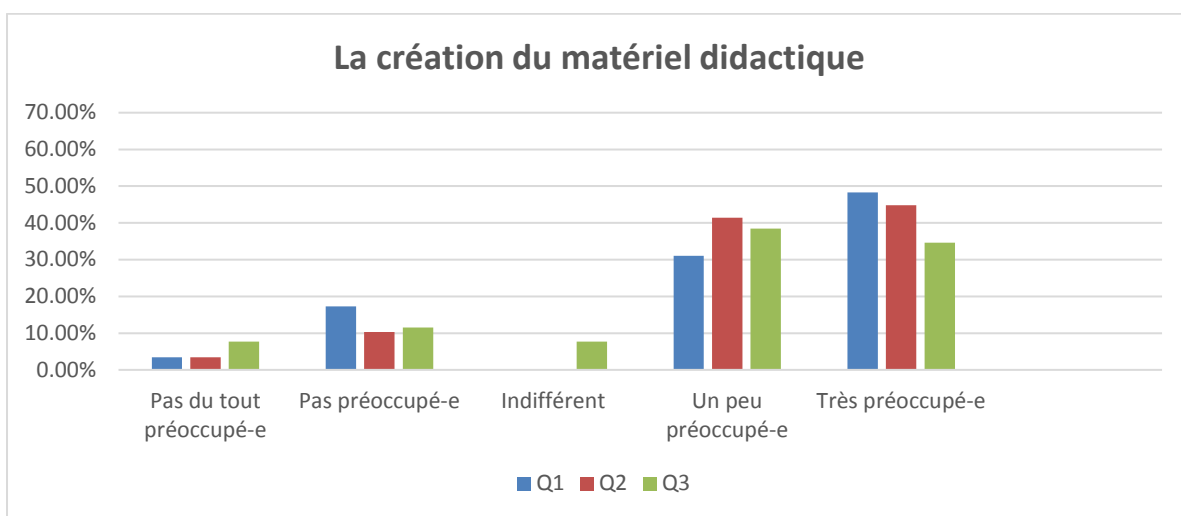
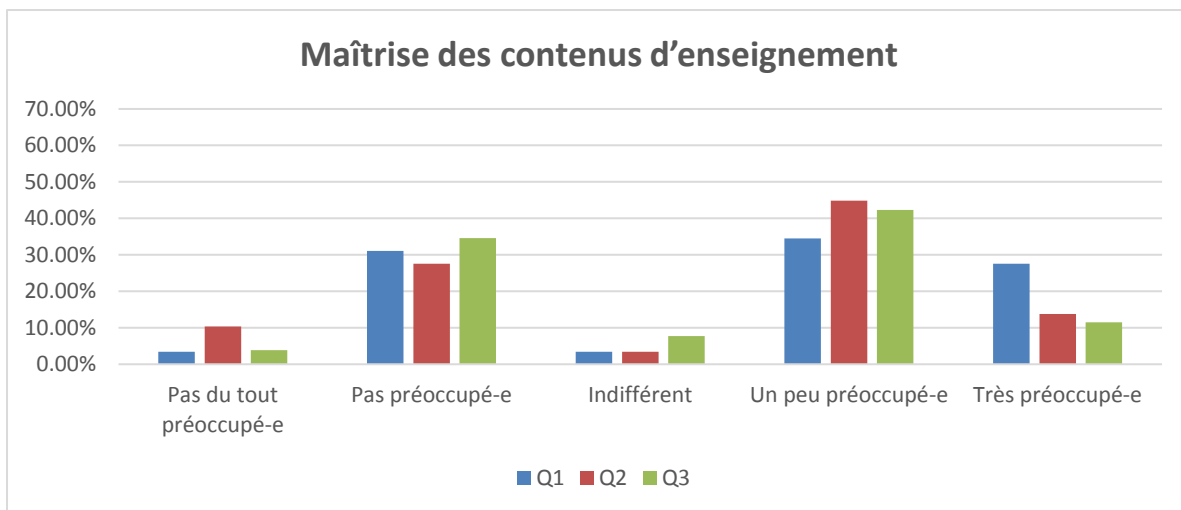
Tu souhaites participer et m'aider à terminer mes études ? Tu es une personne merveilleuse !

Écris-moi : Zérane Paolini / Zerane.paolini@hep-bejune.ch / 078 404 61 21

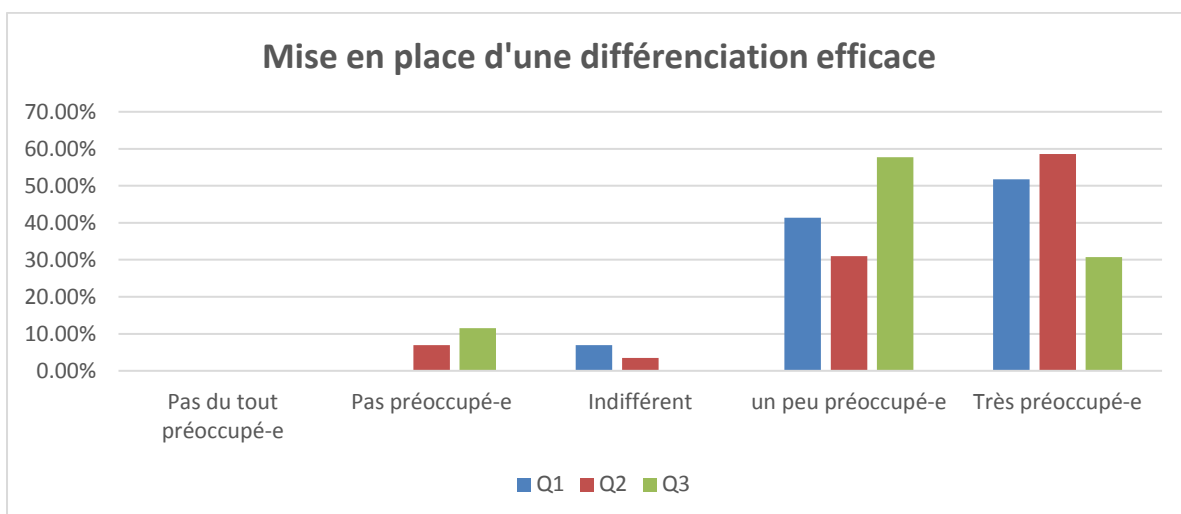
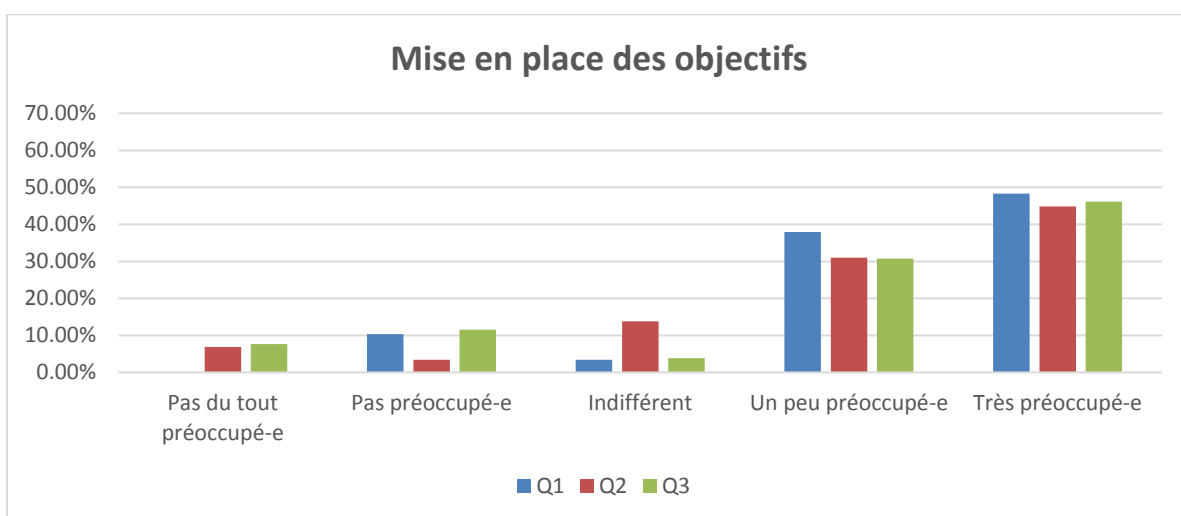
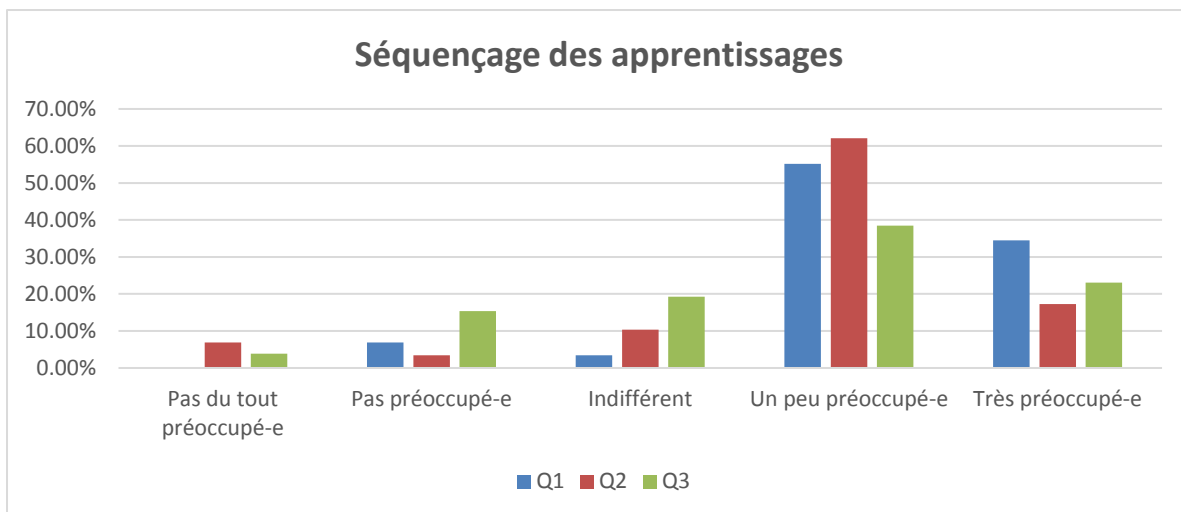
Domaine de la gestion de classe



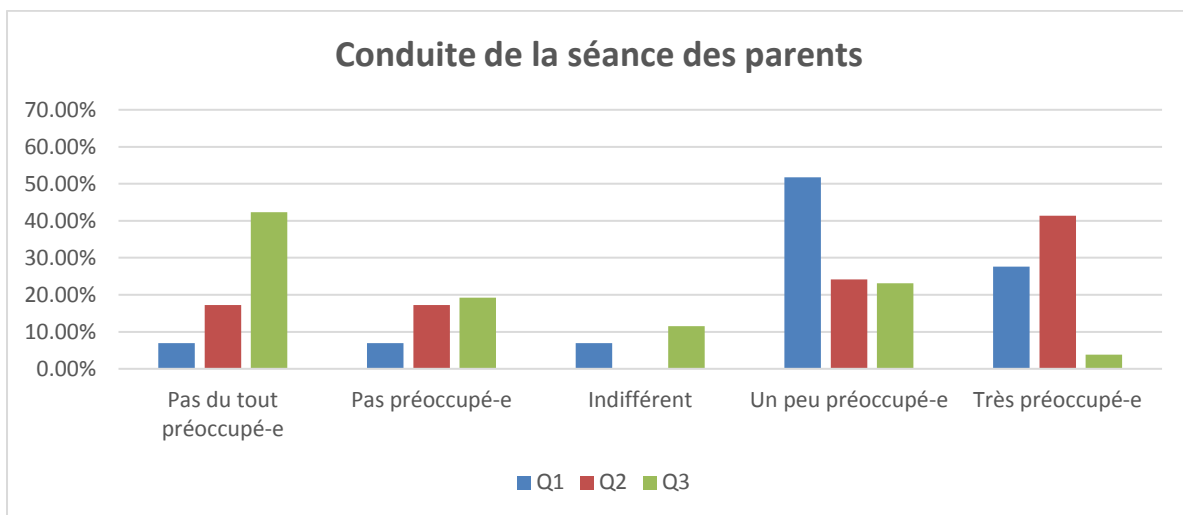
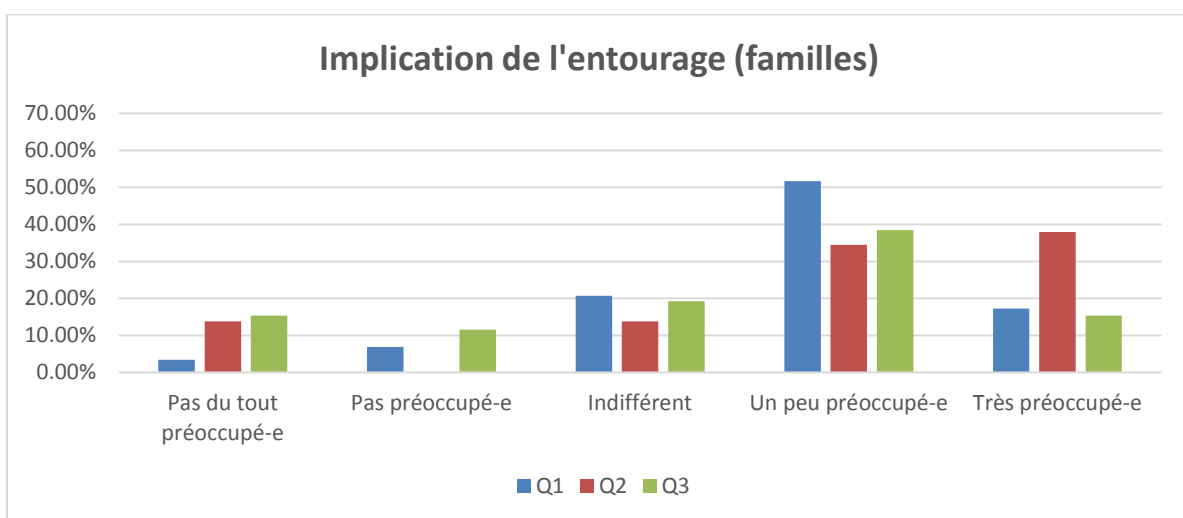
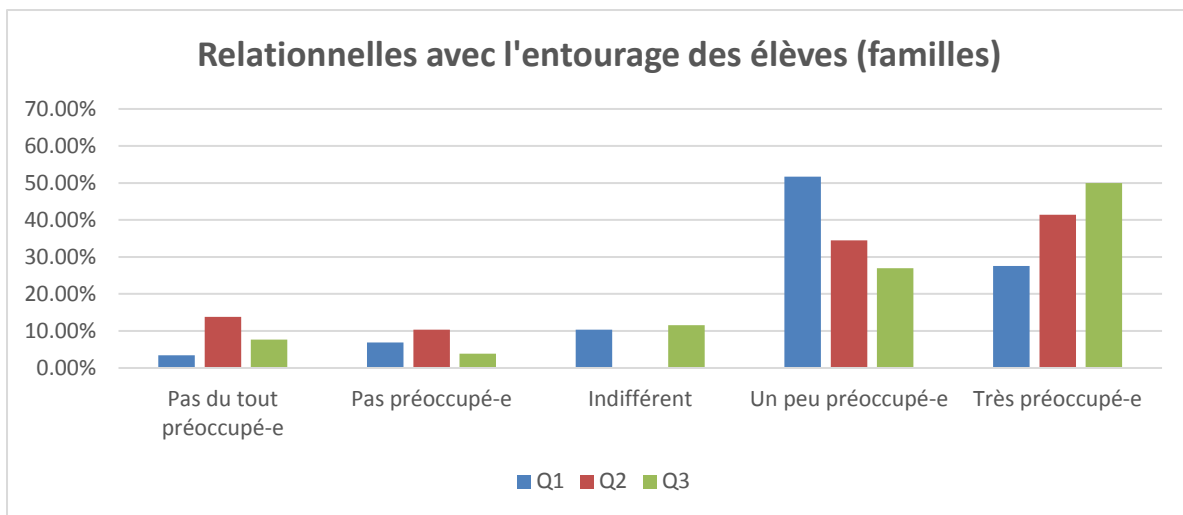
Domaine de l'organisation du travail



Domaine de l'enseignement

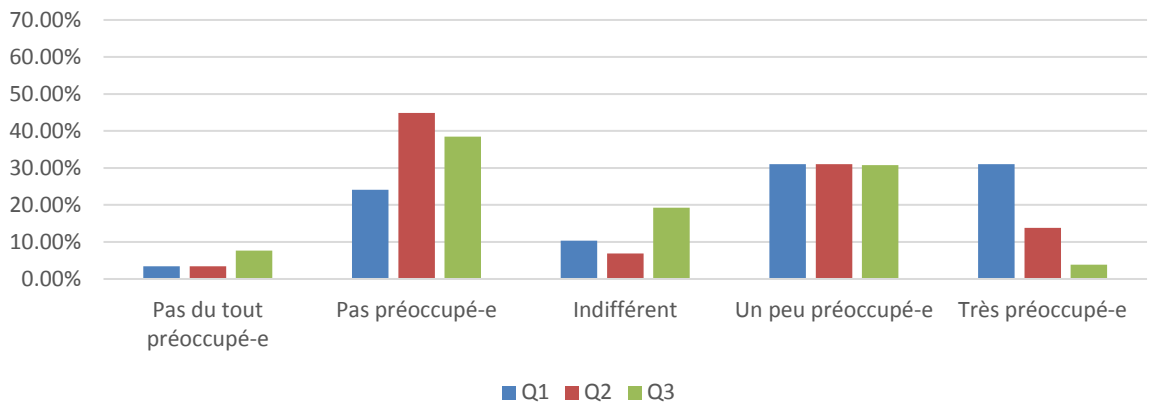


Domaine du rapport avec les familles

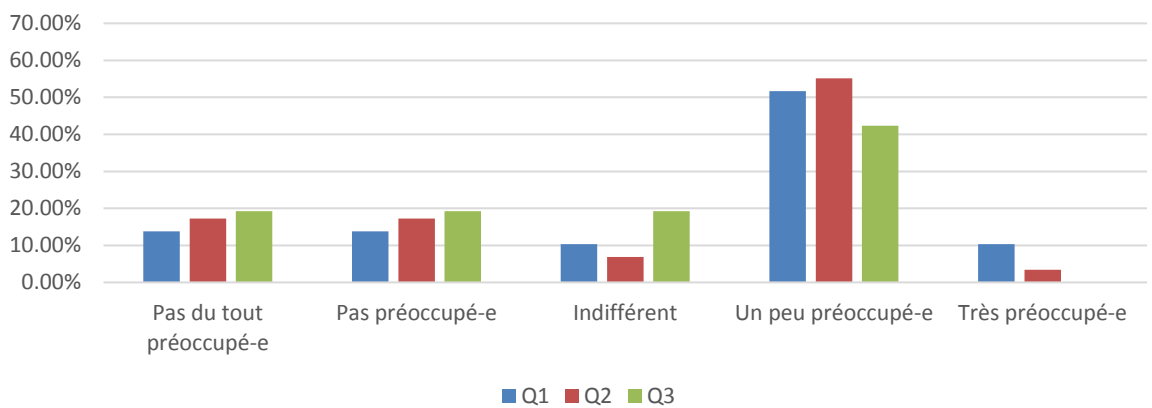


Domaine de la charge de travail

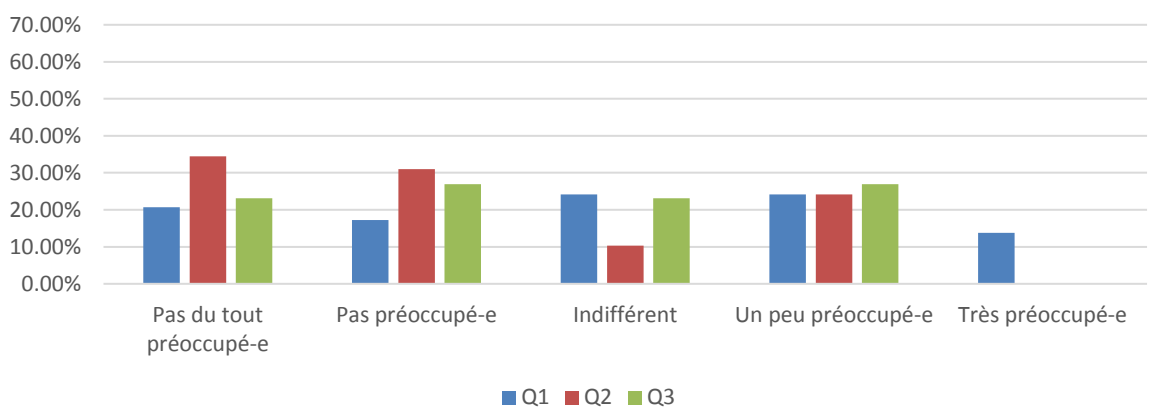
Réalisation de façon autonome les tâches administratives



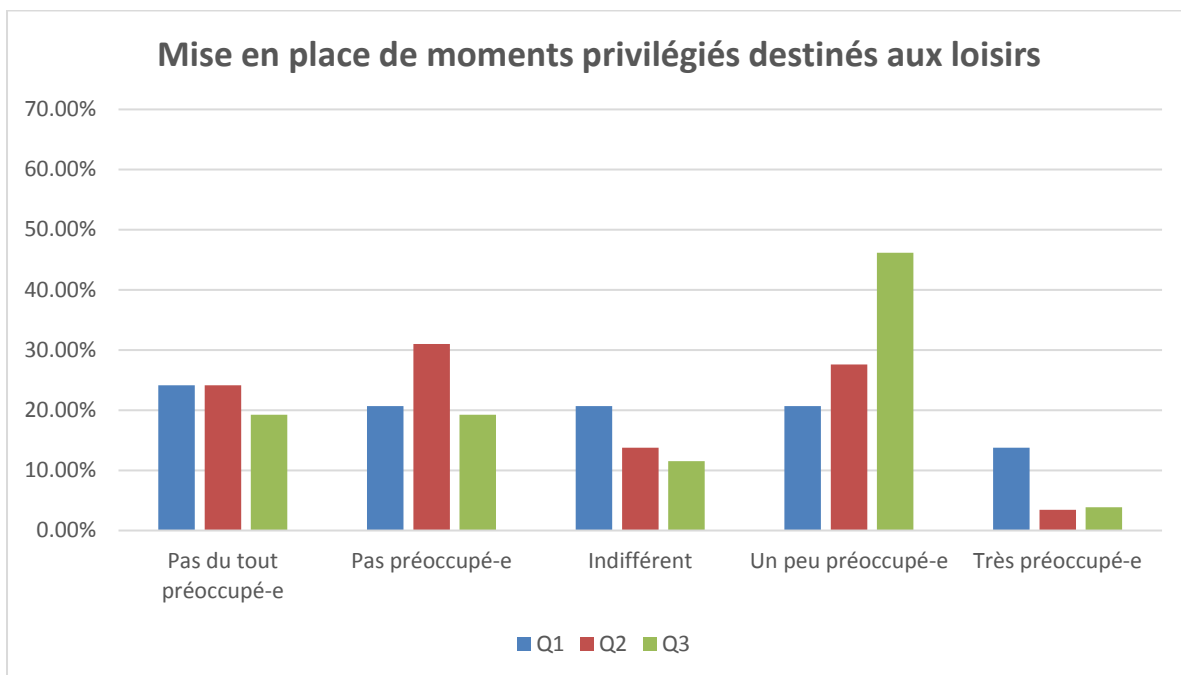
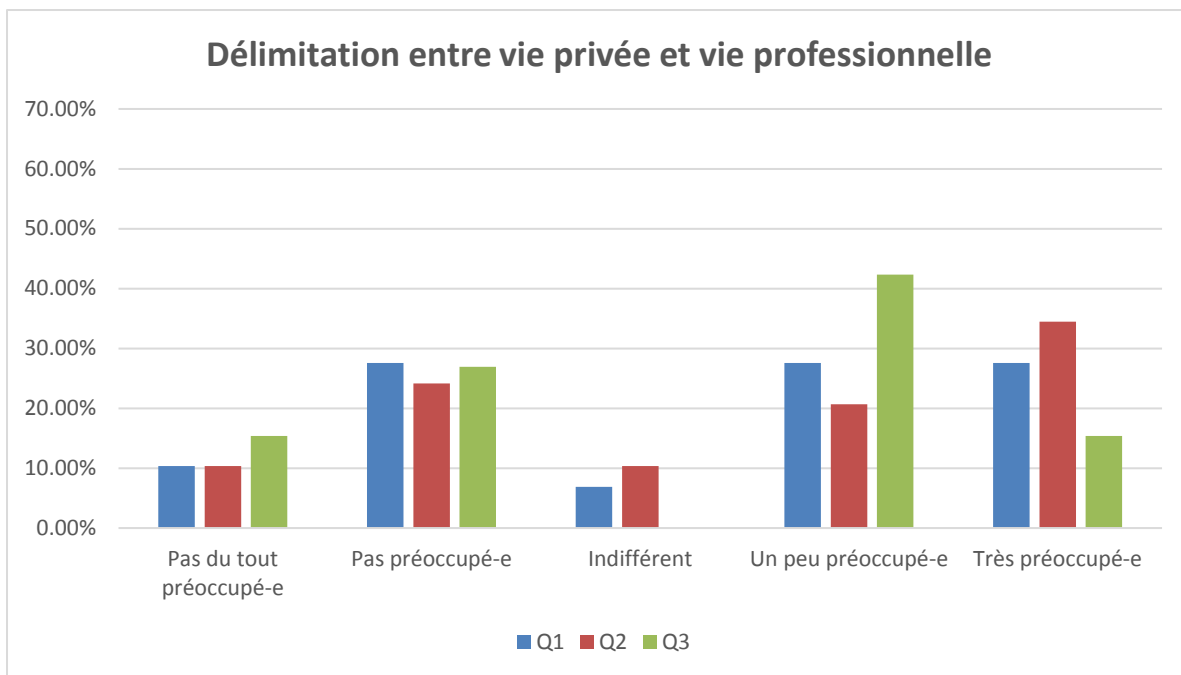
Gestion des outils informatiques mis à disposition



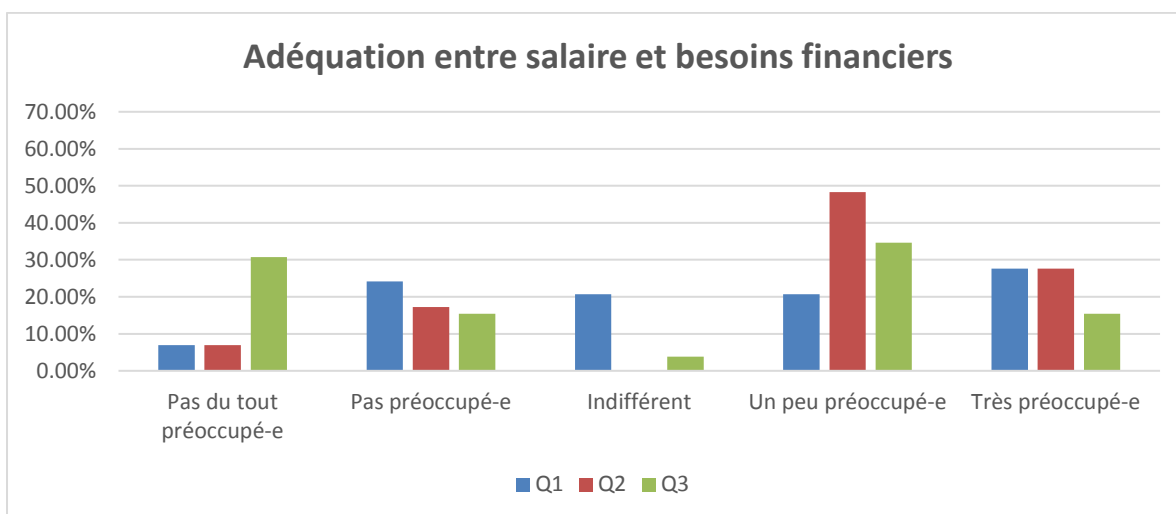
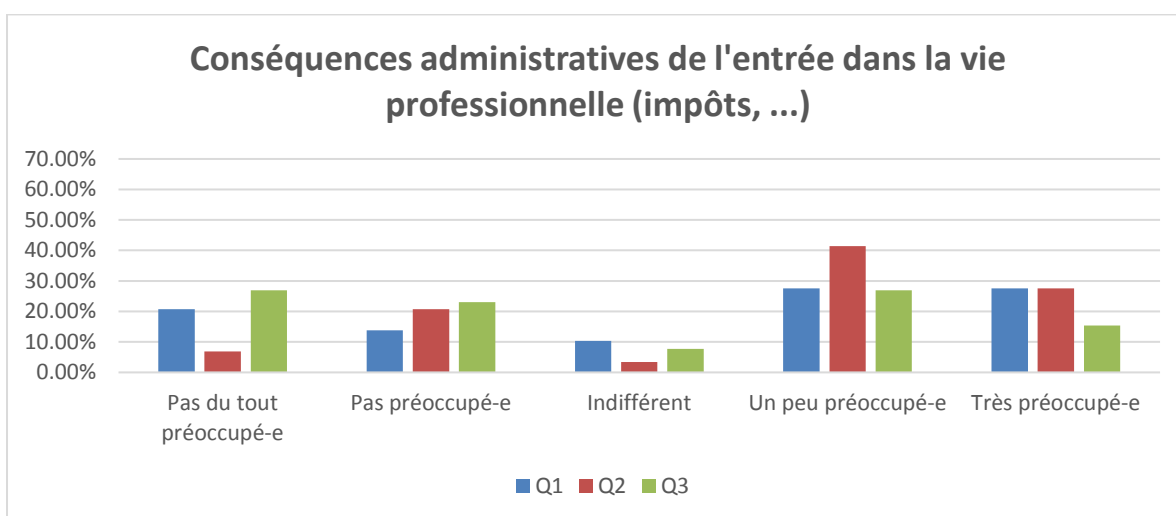
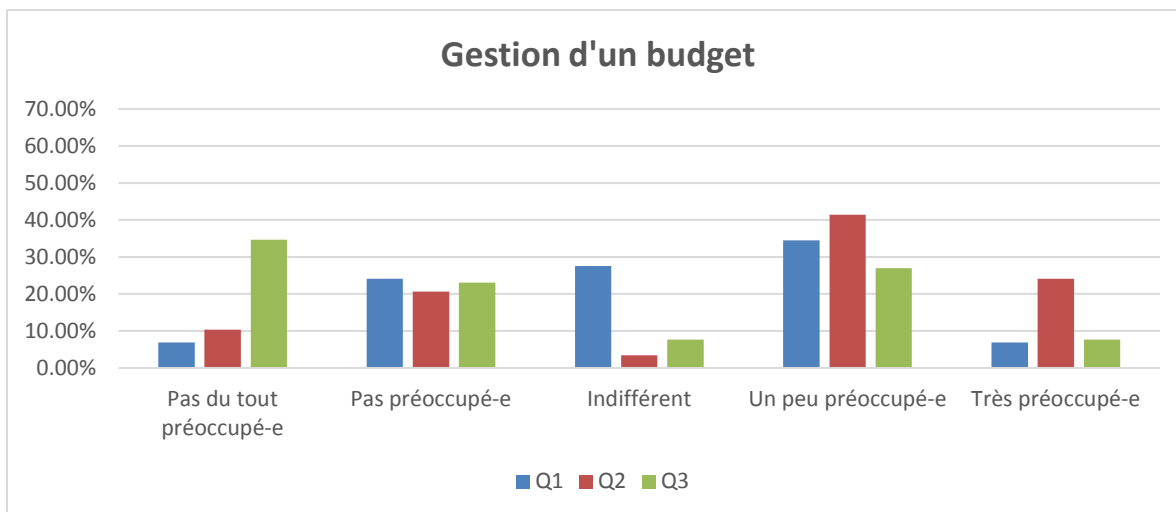
Recherche de soutien technique (direction, secrétariat, ...)



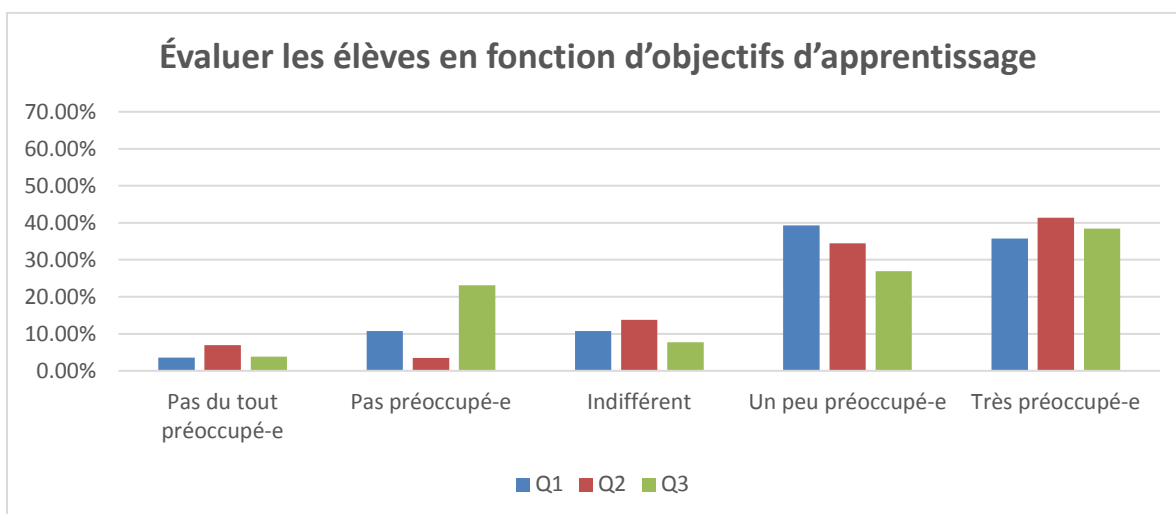
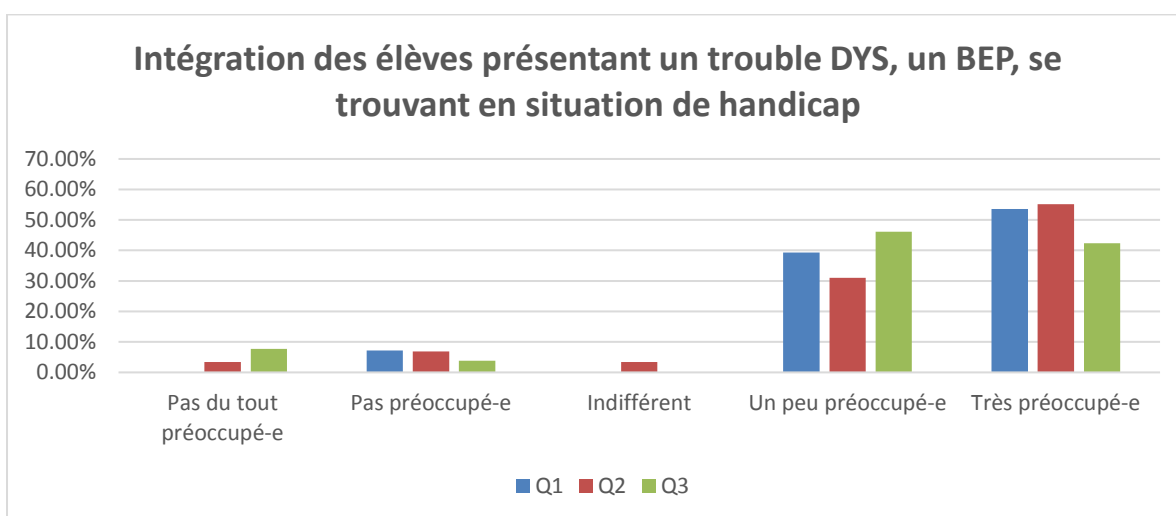
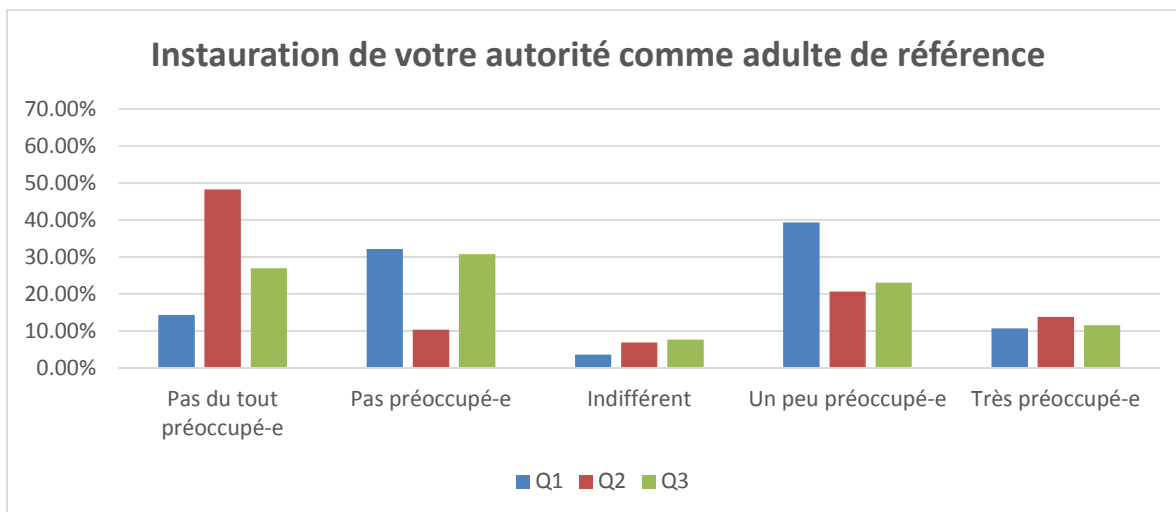
Délimitation vie privée et vie professionnelle



Domaine du salaire

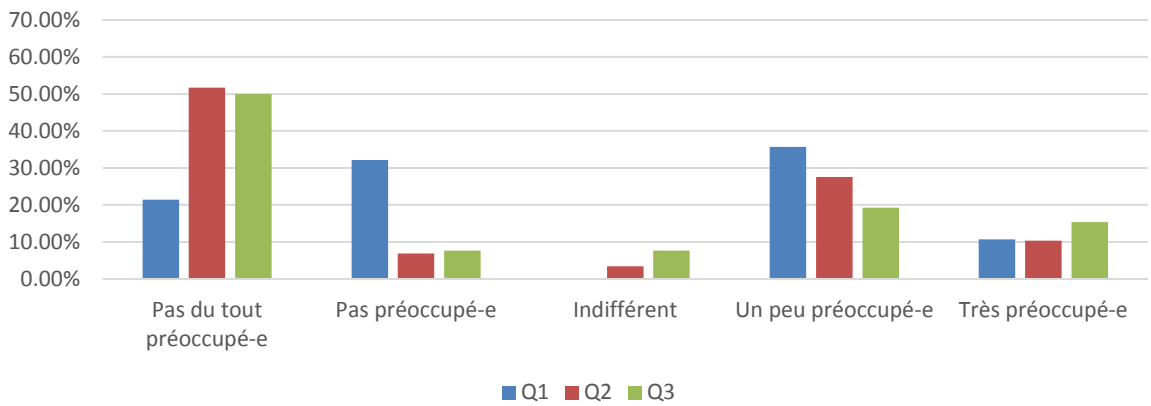


Domaine de la relation avec les élèves

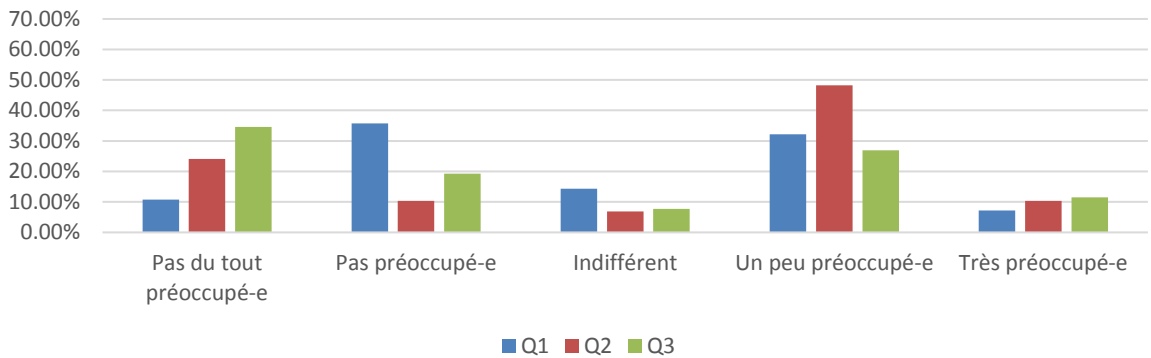


Domaine de la relation avec les collègues

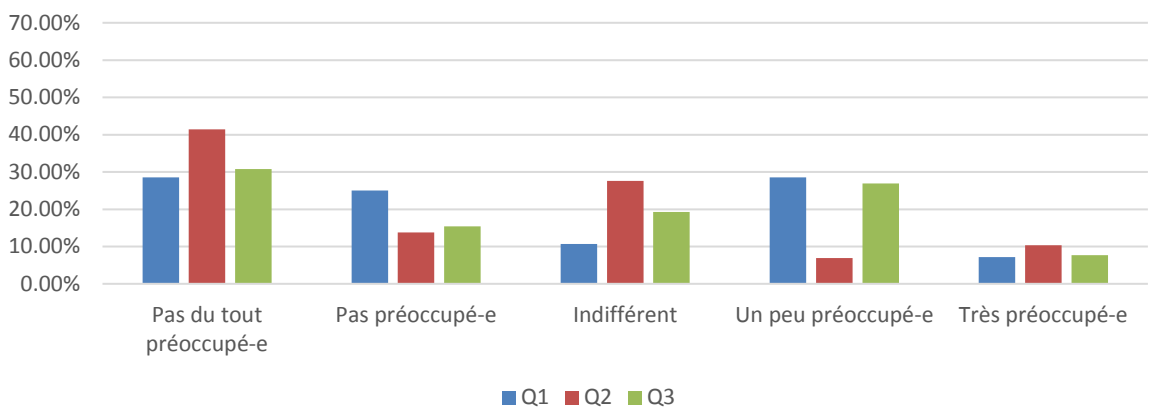
Relation avec les collègues



Participation active à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement



Échange de matériel didactique



Reconnaissance de sa valeur en tant qu'enseignant-e par ses pairs

