

L'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices

Une approche écosystémique de trois cas d'enseignantes de l'école primaire

Michellod, Laura

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.017>

© Laura Michellod, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices :

Une approche écosystémique de trois cas d'enseignantes de l'école primaire

Laura Michellod

Val de Bagnes (VS)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Février 2025

Membres du jury

Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg, directrice

Dr. Djili Diagne, Université de Fribourg

Remerciements

Un grand remerciement est adressé aux trois enseignantes novices qui ont participé à cette recherche et qui m'ont généreusement consacré de leur temps. Elles ont accepté de partager leurs expériences personnelles et de me livrer un peu de leur vie privée. Sans leur précieuse contribution, ce travail n'aurait pas été possible.

Je tiens également à remercier ma directrice de mémoire, Madame la Professeure Tania Ogay, pour son accompagnement, ses conseils et son soutien tout au long de ce travail. Son expertise a grandement contribué à l'aboutissement de ce mémoire de Master.

Un remerciement tout particulier est adressé à ma grand-maman « Mamlou », pour sa patience et son aide précieuse lors de la relecture de ce travail. Son regard attentif et ses corrections ont été d'une grande aide.

Aux membres de ma famille qui ont toujours été présents et m'ont soutenue sans relâche durant cette période intense, je vous en suis très reconnaissante. Vos encouragements, votre présence et votre soutien m'ont donné la force de persévérer.

Enfin, je remercie du fond du cœur mes ami-e-s, colocataires et collègues du Master en sciences de l'éducation, pour leur aide, leurs conseils, leurs relectures attentives, et surtout pour leur soutien moral tout au long de ce parcours. Votre présence et votre amitié, tant sur le plan personnel que professionnel, ont rendu ce chemin bien plus agréable et enrichissant.

Résumé

Cette recherche qualitative longitudinale explore l'insertion professionnelle de trois enseignantes primaires novices à travers une approche écosystémique. En s'appuyant sur trois études de cas et deux questions de recherche, elle analyse le vécu du premier semestre d'enseignement, en examinant l'impact des interactions et de l'articulation des systèmes entourant chaque enseignante. La méthodologie repose sur deux séries d'entretiens semi-dirigés, réalisées à six mois d'intervalle et une analyse thématique avec des comparaisons inter-cas.

Les résultats révèlent que le vécu de l'insertion professionnelle des trois cas diffère considérablement selon leurs expériences individuelles. L'analyse souligne l'importance des interactions systémiques : celles-ci et la dynamique avec les membres des différents systèmes façonnent le vécu de cette insertion. Ces interactions facilitent ou freinent l'intégration dans l'équipe professionnelle, la reconnaissance dans le milieu, ou encore la construction de son identité professionnelle.

Cette étude met en lumière la complexité des enjeux liés à l'entrée dans le métier, la diversité des vécus et la richesse des interactions systémiques, à travers trois parcours distincts. Andréa, Barbara et Coline, présentent une situation professionnelle unique, des besoins de soutien qui leur sont propres et mobilisent différemment les ressources de leur écosystème.

Mots-clés : insertion professionnelle, enseignant·e primaire novice, approche écosystémique, étude de cas

Table des matières

Introduction	1
1. Contexte de la recherche	4
1.1 La formation initiale en Valais	4
1.2 Le dispositif d'accompagnement des enseignant·e·s primaires novices en Valais	5
1.3 L'enquête INSERCH	5
1.3.1 La présentation générale	5
1.3.2 Les publications et leurs résultats généraux	6
2. Cadre théorique	10
2.1 L'insertion professionnelle de l'enseignant·e	10
2.1.1 La définition de l'insertion professionnelle	10
2.1.2 L'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices	11
2.1.3 Les défis de l'insertion professionnelle de l'enseignant·e novice	16
2.2 L'identité professionnelle de l'enseignant·e	20
2.3 Le développement professionnel de l'enseignant·e	21
2.3.1 Le développement professionnel en enseignement	21
2.3.2 Les étapes du développement professionnel en enseignement	22
2.3.3 La communauté de pratique	24
2.4 L'approche écosystémique	25
2.4.1 La théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner	25
2.4.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner appliqué aux enseignant·e·s novices ..	28
3. Problématique, questions et objectifs de recherche	30
3.1 Problématique	30
3.2 Question de recherche 1	32
3.3 Question de recherche 2	33
4. Approche méthodologique	34
4.1 Le type de recherche et la posture épistémologique	34
4.2 La sélection des cas	35
4.3 Les considérations éthiques	36

4.4	La méthode de recueil des données	37
4.4.1	La présentation de la méthode de recueil des données	37
4.4.2	La préparation et le déroulement des entretiens	38
4.5	L'analyse des données et la discussion.....	39
4.5.1	L'approche sélectionnée	39
4.5.2	Le traitement des données	39
4.6	La qualité de la démarche de recherche.....	42
5.	<i>Présentation des cas et analyse des résultats.....</i>	44
5.1	Présentation des cas.....	44
5.2	Analyses intra-cas	50
5.2.1	La rentrée scolaire	51
5.2.2	La visite de l'inspectrice scolaire.....	54
5.2.3	L'évolution du système.....	57
5.3	Analyses inter-cas	65
5.3.1	Les expériences individuelles.....	66
5.3.2	Le vécu général	73
5.3.3	Les dynamiques présentes autour de l'insertion professionnelle	77
5.3.4	L'évolution du système du cas	78
6.	<i>Discussion des résultats.....</i>	93
6.1	Le vécu du premier semestre d'enseignement.....	93
6.1.1	Le poste de travail et le statut professionnel (titulaire ou non-titulaire).....	93
6.1.2	Un contexte de travail connu et familier.....	94
6.1.3	La visite de l'inspectrice scolaire : une étape importante.....	95
6.1.4	L'accompagnement grâce au dispositif de l'introduction à la profession.....	96
6.2	L'impact de l'articulation et des interactions du système sur le vécu de l'insertion professionnelle.....	99
6.2.1	Andréa : Un premier contact avec ses collègues impactant.....	99
6.2.2	Andréa : Un premier entretien avec les parents d'élèves difficile	100
6.2.3	Andréa : Un déménagement impactant	101
6.2.4	Andréa : Un cercle proche grandissant.....	102
6.2.5	Barbara : Une intégration dans l'équipe professionnelle facilitée	102
6.2.6	Barbara : Une dynamique difficile de son cercle familial.....	103
6.2.7	Barbara : Un soutien modéré des membres de son cercle amical.....	103
6.2.8	Coline : Une bienveillance marquante de ses collègues de travail	104

6.2.9	Coline : Une dynamique de soutien en changement	104
6.2.10	Coline : Une collaboration positive avec les parents d'élèves.....	105
Conclusion.....		107
Références bibliographiques.....		111
Annexes		119
6.3	Annexe I : Formulaire de consentement	119
6.4	Annexe II : Questionnaire entretien T1	122
6.5	Annexe III : Questionnaire entretien Andréa-T2.....	124
6.6	Annexe IV : Questionnaire entretien Barbara-T2.....	126
6.7	Annexe V : Questionnaire entretien Coline-T2	128
6.8	Annexe VI : Conventions de transcription	129
Déclaration sur l'honneur.....		130

Tables des tableaux

Tableau 1 La description des cas.....	36
Tableau 2 Les thématiques déterminées pour les analyses T1 et T2.....	40
Tableau 3 Analyse intra-cas Andréa : La rentrée scolaire	51
Tableau 4 Analyse intra-cas Barbara : La rentrée scolaire	52
Tableau 5 Analyse intra-cas Coline : La rentrée scolaire	53
Tableau 6 Analyse intra-cas Andréa : La visite de l'inspectrice scolaire	54
Tableau 7 Analyse intra-cas Barbara : La visite de l'inspectrice scolaire.....	55
Tableau 8 Analyse intra-cas Coline : La visite de l'inspectrice scolaire	56
Tableau 9 Analyse intra-cas Andréa : L'évolution de son système.....	57
Tableau 10 Analyse intra-cas Barbara : L'évolution de son système.....	60
Tableau 11 Analyse intra-cas Coline : L'évolution de son système	63
Tableau 12 Analyse inter-cas T1 : La rentrée scolaire	66
Tableau 13 Analyse inter-cas T2 : La rentrée scolaire	68
Tableau 14 Analyse inter-cas T1 : La visite de l'inspectrice scolaire	70
Tableau 15 Analyse inter-cas T2 : La visite de l'inspectrice scolaire	71
Tableau 16 Analyse inter-cas T2 : Les expériences significatives du premier semestre.....	73
Tableau 17 Analyse inter-cas T2 : La perception générale du vécu du semestre.....	75
Tableau 18 Analyse inter-cas T1 : L'introduction à la profession.....	77
Tableau 19 Analyse inter-cas T1 : Les collègues de travail.....	78
Tableau 20 Analyse inter-cas T2 : Les collègues de travail.....	81
Tableau 21 Analyse inter-cas T1 : Les parents d'élèves	83
Tableau 22 Analyse inter-cas T2 : Les parents d'élèves	85
Tableau 23 Analyse inter-cas T1 : Les membres du cercle familial	86
Tableau 24 Analyse inter-cas T2 : Les membres du cercle familial	87
Tableau 25 Analyse inter-cas T1 : Les membres du cercle amical.....	89
Tableau 26 Analyse inter-cas T2 : Les membres du cercle amical.....	90

Table des figures

Figure 1 L'insertion en tant que processus multidimensionnel – Transaction identitaire (Mukamurera et al., 2008 p.53)	12
Figure 2 Le cycle de vie de l'enseignant·e – Transaction identitaire (Huberman, 1989, p.23)	24
Figure 3 Le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner appliqué aux enseignant·e·s novices – Transaction identitaire (Gremion et al., 2007, p.38)	29

Introduction

« Devenir un enseignant dans sa classe suppose des changements psychologiques, sociaux, économiques : il s'agit en définitive du passage à l'âge adulte » (Akkari et al., 2008, p.145).

Ce travail de mémoire de Master découle d'un intérêt particulier pour l'enseignement ainsi que pour l'entrée dans le métier des enseignant·e·s primaire·s. Après ma formation en tant qu'enseignante primaire, j'ai fait le choix d'entreprendre un Master en Sciences de l'éducation dans le but d'en apprendre davantage sur les divers aspects de l'éducation, notamment dans le cadre de l'école et du monde professionnel. En effet, en raison de mon parcours professionnel, j'ai moi-même été confrontée aux réalités du terrain, à la collaboration avec les parents d'élèves, ainsi qu'aux interactions avec les collègues de travail. Cependant, je n'ai jamais vécu une première rentrée scolaire en tant qu'enseignante diplômée. C'est notamment pour cette raison que j'ai choisi d'étudier cette thématique.

Lors de mes premières recherches, j'ai pu remarquer que ce thème n'a été que peu étudié en Suisse, mais, qu'il commence à prendre de plus en plus de place dans les recherches en raison des préoccupations liées à la pénurie d'enseignant·e·s dans certains cantons, à l'abandon du métier ainsi qu'au nombre grandissant d'épuisements professionnels, questionnant ainsi leur entrée dans le métier, leur bien-être et leur satisfaction au travail. De plus en plus de travaux examinant l'insertion des professionnel·le·s de l'enseignement en Suisse romande ont fait leur apparition, notamment depuis de la création de l'enquête INSERCH en 2006 (INSERCH, 2009). Cette enquête interinstitutionnelle menée annuellement permet la publication de nombreuses recherches autour de cette thématique. La majorité d'entre elles se concentrent sur le processus de l'insertion professionnelle ou sur les enseignant·e·s novices de manière isolée. Mais, ce processus bien spécifique considéré comme complexe et qui peut engendrer des bouleversements dans la vie de l'enseignant·e, comme exprimé par Akkari et ses collègues (2008) ci-dessus, est rarement analysé en questionnant le contexte ou la systémique présente autour de ces nouveaux diplômé·e·s (Bourque et al., 2009). En effet, durant ce passage d'étudiant·e à professionnel·le de l'enseignement, l'enseignant·e novice est entouré·e par les membres de sa famille, ses ami·e·s, ses collègues de travail, sa direction, tout un écosystème qui lui est propre et qui le soutient de différentes manières dans son entrée dans le métier, aspect que très peu abordé dans les études. C'est notamment pour cette raison que j'ai choisi de centrer cette recherche sous cet angle très important et souvent négligé, qui permet d'analyser et de comprendre le vécu et les expériences individuelles qui construisent et façonnent l'expérience de l'insertion professionnelle de l'enseignant·e primaire novice lors de sa première année d'enseignement, avec une approche spécifique, l'approche écosystémique. Ce travail vise ainsi une

complémentarité des rapports publiés dans le cadre de l'enquête INSERCH en apportant de nouveaux éléments de compréhension de ce processus complexe, à travers l'étude de trois cas spécifiques. Il s'appuie également sur le modèle adapté de Bronfenbrenner développé par Gremion et ses collègues (2007) dans leur analyse des premiers résultats de l'enquête INSERCH. Cependant, l'originalité de ce travail de master réside dans sa démarche de réinvestissement de ce modèle à travers des études de cas.

L'étude de cas à l'aide d'entretiens semi-dirigés permet d'examiner en profondeur le vécu propre des trois enseignantes novices sélectionnées et de parvenir à dessiner la dynamique interactionnelle des systèmes entourant chacune d'entre elles lors de leur propre insertion professionnelle. En effet, réaliser des études de cas demande à la personne en charge de la recherche d'être capable de créer une atmosphère bienveillante et agréable dans laquelle le cas questionné ne se sent ni jugé ni contraint à partager son vécu. Son analyse approfondie requiert des informations détaillées et parfois très personnelles, notamment lorsque l'on interroge les cas sur les personnes présentes dans les systèmes les entourant. Ces données concernent les expériences personnelles et leur perception, elles peuvent être sensibles et difficiles à partager, mais elles permettent de mieux comprendre en profondeur le phénomène étudié (Albarelo, 2011).

Afin de comprendre et d'analyser au mieux ce processus de l'insertion professionnelle au travers des trois études de cas réalisées dans ce travail, et pour les raisons expliquées ci-dessus, j'ai choisi de collecter mes données en deux temps bien distincts (T1 et T2) et d'effectuer une étude longitudinale. Cela m'a permis d'une part, de créer un lien particulier avec mes cas et, ainsi, d'obtenir, des informations sur leur vécu et leur écosystème individuel plus personnel et d'autre part, d'analyser l'évolution de ce vécu avec l'écosystème les entourant durant ce premier semestre d'enseignement.

Enfin, ayant réalisé ma formation initiale dans le canton du Valais, connaissant ainsi le cursus de formation au niveau théorique et pratique, ainsi que le contexte professionnel, il m'a paru naturel de mener cette recherche dans ce canton qui m'est familier et qui me tient à cœur.

Ce travail est structuré en plusieurs chapitres. Le contexte de cette recherche est présenté dans la première partie. Le cadre théorique ainsi que la problématique apparaissent ensuite. Pour poursuivre, les deux questions de recherche qui ont été au cœur de ce travail, les détails concernant l'approche méthodologique privilégiée, la sélection des cas, la récolte et le traitement des données récoltées sont exposés. À la suite de ceux-ci, chaque cas est présenté en détail, son poste de travail ainsi que l'écosystème qu'il définit comme étant le sien, cela dans le but d'obtenir une vision globale de chacune des trois enseignantes faisant partie de cette étude avant de plonger dans les résultats et la discussion. En effet, ceux-ci sont

présentés et analysés au regard des apports théoriques définis dans le chapitre y étant spécifiquement dédié. Enfin, le dernier chapitre permet de conclure ce travail, en résumant ses résultats principaux, en questionnant les limites de ce travail et en proposant des perspectives de recherches futures.

1. Contexte de la recherche

Ce chapitre présente une vue d'ensemble du contexte dans lequel s'inscrit cette recherche. En adoptant une approche écosystémique, il semble indispensable d'explicitier le cadre dans lequel s'inscrit l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices au début de ce travail. Ce chapitre est divisé en trois aspects : la formation initiale en Valais, le dispositif d'accompagnement des enseignant·e·s novice·s proposé dans le canton du Valais et, l'enquête INSERCH, une enquête interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé·e·s en enseignement (INSERCH, 2009).

1.1 La formation initiale en Valais

Le canton du Valais fait partie des trois cantons bilingues de Suisse. Il dispose d'une partie de sa population parlant français (63%) et d'une autre partie parlant allemand (28%) (Petite, 2010). La langue des 9% restant n'est pas déterminée. Dans ce canton bilingue, une seule institution de formation pour devenir enseignant·e est présente, la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS/PHVS). Celle-ci est répartie sur deux sites : Saint-Maurice, pour un cursus en français, et Brigue, pour un cursus en allemand (HEPVS, 2024).

Ce Bachelor primaire est le même dans les deux sites et dure six semestres. Il compte 180 crédits ECTS répartis entre la formation théorique (117 ECTS), la formation pratique (48 ECTS) et la formation scientifique (15 ECTS) (HEPVS, 2024). Il peut être réalisé en français, à Saint-Maurice, en allemand à Brigue ou en cursus bilingue, réparti sur les deux sites. Pour les cursus non bilingues, une partie de la formation se déroule sur le site de langue non choisie : par exemple, dans le cas d'un·e étudiant·e réalisant sa formation en français à Saint-Maurice, un de ces semestres devra être réalisé à Brigue (HEPVS, 2024).

L'organisation de la formation offre des cours théoriques ainsi que des stages dans les écoles valaisannes. La formation théorique est construite autour de divers champs, tels que l'école et développement, la planification, le développement de l'enfant et l'hétérogénéité, ou encore la formation aux pratiques scolaires (HEPVS, 2024). Les cours présents dans ces différents domaines visent à développer les compétences essentielles à l'exercice du métier d'enseignant·e primaire (HEPVS, 2024). En ce qui concerne plus spécifiquement l'insertion professionnelle, le champ le plus étroitement lié à cette thématique est celui de la formation aux pratiques scolaires. Ce champ est présenté en détail sur le site de la HEP-VS I PH-VS, où toutes les informations présentes dans ce chapitre ont été récoltées (HEPVS, 2024). Il propose des outils de pratique réflexive, tel que le portfolio de formation, qui permet de synthétiser les apports théoriques et pratiques de la formation tout en favorisant le développement de l'autonomie du·de la professionnel·le (HEPVS, 2024). Cet outil s'appuie

sur l'analyse de situations vécues lors des stages. La formation comprend six stages répartis sur les six semestres, d'une durée variable entre trois et sept semaines pour le dernier stage. Chacun d'entre eux poursuit des objectifs spécifiques : le stage 1 vise à la sensibilisation à la profession, le stage 3 porte sur la planification et la réalisation d'enseignement et, le stage 6, met l'accent sur la responsabilité professionnelle (HEPVS, 2024). Les premiers stages sont réalisés en binôme et, les stages se trouvant plutôt en fin de formation se déroulent de manière individuelle (HEPVS, 2024).

1.2 Le dispositif d'accompagnement des enseignant·e·s primaires novices en Valais

Lorsqu'un·e enseignant·e primaire termine sa formation dans cette institution, et obtient un poste de travail dans une école valaisanne, il lui est proposé de suivre une formation continue facultative qui s'intitule : « L'introduction à la profession ». En effet, ce dispositif d'accompagnement a été institutionnalisé en 2004 et dépend du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) (Broyon, 2011). L'employeur·e est responsable de l'introduction à la profession de l'enseignant·e novice présent·e dans son établissement scolaire (Broyon, 2011). Ainsi, le·la directeur·trice d'établissement ainsi que l'inspecteur·trice joue également un rôle important dans l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novice·e·s.

Ce dispositif est organisé sur plusieurs journées et ateliers pour préparer les enseignant·e·s novice·s dans différentes tâches. Chaque enseignant·e novice se trouve dans le groupe qui correspond au degré d'enseignement de son poste de travail. De ce fait, l'ensemble des professionnel·le·s novices du même degré sont regroupés pour échanger sur les problématiques rencontrées, par exemple les réunions de parents d'élèves ou encore les modèles de gestion de classe. Pour les accompagner dans ces questionnements, des enseignant·e·s expérimenté·s sont présent·e·s et disponibles pour un suivi plus personnel si besoin.

1.3 L'enquête INSERCH

1.3.1 La présentation générale

INSERCH est une enquête interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé·e·s en enseignement. Elle est née d'un projet de recherche inter-HEP mené par des chercheur·euse·s des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. Les premières données récoltées en 2005 ont fait l'objet de publications, notamment de celle présentée dans le chapitre suivant. Cependant, la création de cette enquête ainsi que sa dénomination INSERCH

date de 2006 (INSERCH, 2009).

Elle s'intéresse au processus d'insertion professionnelle des diplômé·e·s en enseignement et, plus spécifiquement, à la qualité de l'insertion et aux apports de la formation initiale. Elle les examine notamment durant la transition entre la formation initiale et la pratique professionnelle des enseignant·e·s novices et durant leurs premières années d'enseignement. Cette enquête est reconduite annuellement auprès des diplômé·e·s des institutions de formation à l'enseignement : provenant du Tessin (SUSPI), de l'IUFE (UNIGE), du CERF (UNIFR) et des HEP romandes (HEP-FR, HEP-BEJUNE, HEP-VD et HEP-VS). En effet, le canton du Tessin et la HEP-VD ont été intégrés au groupe de chercheur·euse·s initial ce qui a conduit à une nouvelle appellation : GRSIE, qui signifie Groupe de Recherche Suisse sur l'Insertion des Enseignants (INSERCH, 2009).

Le recueil des données se réalise sous forme de questionnaires (disponibles en français, en allemand et en italien) auprès des diplômé·e·s un an après l'obtention de leur diplôme, puis trois ans après. Ce dispositif s'intéresse à recenser leur situation professionnelle, leur parcours de formation, leurs expériences professionnelles, leur bilan de la formation initiale et les démarches effectuées pour obtenir un poste de travail dans l'enseignement. Ces données visent trois objectifs (INSERCH, 2009) :

1. Décrire les conditions d'emploi et les principaux problèmes rencontrés
2. Répertorier les stratégies d'insertion professionnelle adoptées et leur impact sur le succès à l'insertion
3. Identifier les forces et les faiblesses de la formation et les besoins de formation continue

Grâce aux données récoltées annuellement, plusieurs communications ou congrès ont fait leur apparition depuis 2022. INSERCH organise également des évènements, notamment des journées scientifiques ou des symposiums depuis 2008. De plus, environ quarante publications sont parues depuis 2008 (INSERCH, 2009).

1.3.2 Les publications et leurs résultats généraux

Toutes les publications réalisées dans le cadre de cette enquête INSERCH ne seront pas présentées en détail ici. Toutefois, je tiens à mettre en lumière les résultats de certaines d'entre elles en raison de leur pertinence pour la thématique de ce travail de master. Ces publications sont présentées dans un ordre chronologique, en fonction de leur date de parution.

Avant la création de ce qui est aujourd'hui l'enquête INSERCH, Gremion et ses collègues ont analysé les premiers résultats des données récoltées en 2005. Ces travaux ont donné lieu à

un article publié en 2007 (Gremion et al., 2007). Cependant, cet article ne fait pas officiellement partie des publications de l'enquête INSERCH, car les données ont été récoltées avant sa mise en place. Il semble plausible que ce soit la raison pour laquelle cette publication ne figure pas parmi celles associées à l'enquête INSERCH.

Cette recherche, liée spécifiquement à l'approche écosystémique, s'est intéressée à l'insertion professionnelle des enseignant·e·s récemment diplômé·e·s des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS et vise trois objectifs (Gremion et al., 2007) :

1. Décrire le contexte d'exercices des diplômé·e·s : la précarité, le statut, la correspondance entre les cours enseignés et la formation reçue, le travail quotidien
2. Décrire les stratégies d'insertion professionnelle mises en pratique par les diplômé·e·s : le besoin d'accompagnement et de supervision
3. Identifier les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue

Afin de répondre à ces objectifs, les personnes en charge de cette étude ont repris le modèle de l'écologie du développement humain développé par Bronfenbrenner (1979). À partir de celui-ci ainsi que de leurs réflexions, un modèle écosystémique adapté à l'enseignant·e est né (Figure 3). Ce modèle avait pour but de permettre aux chercheur·euse·s des diverses institutions (HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS), groupe auquel s'est ajouté d'autres institutions et qui est devenu ensuite l'enquête INSERCH, de développer plusieurs recherches en lien avec la thématique de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s en Suisse romande. Ces recherches devaient permettre de récolter des données afin d'éclaircir le modèle, notamment les cercles présents sur celui-ci, ainsi que les flèches illustrant les interactions réciproques entre ces différents cercles (Gremion et al., 2007).

Cependant, il apparaît que les recherches menées par la suite dans le cadre de l'enquête INSERCH n'ont pas explicitement suivi cette direction avec une approche écosystémique. En effet, elles traitent de la thématique de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s en Suisse romande et au Tessin, en analysant les aspects tels que l'insertion subjective, la socialisation et la professionnalisation, la collaboration, les carrières, la première rentrée scolaire ou encore la formation. Ces aspects ne sont toutefois pas analysés selon une approche écosystémique ni en utilisant le modèle adapté de Bronfenbrenner, à l'exception d'une seule publication répertoriée ci-dessous en 2009 (Bourque et al., 2009).

Le second rapport de l'enquête INSERCH a été publié en 2008 et a tenté de comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s novice·s en Suisse en analysant des données quantitatives et qualitatives de manière longitudinale (Akkari et al., 2008). Les résultats, spécifiques aux institutions, ont montré que la plupart des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s ne sont pas satisfait·e·s des apports de leur formation, considérée

comme trop théorique, et qu'ils/elles ne se sentent pas prêt·e·s en ce qui concerne les tâches administratives, les relations avec les parents, ainsi que le fonctionnement des établissements scolaires (Akkari et al., 2008).

Ensuite, la seule publication reprenant l'approche écosystémique, mentionnée ci-dessus, est parue en 2009. En effet, cette recherche exploratoire réalisée avec la participation de la HEP BEJUNE, la HEP-FR et la HEP-VS, a visé la validation du modèle inspiré de Bronfenbrenner. Face aux études centrées seulement sur l'enseignant·e novice ou sur le processus d'insertion professionnelle de manière isolée, ces chercheur·e·s ont souhaité questionner, avec une méthode quantitative, le contexte de cette insertion en testant un modèle qui englobe plusieurs éléments de ce contexte, notamment les caractéristiques de la formation, les conditions de travail et les mesures de soutien, ainsi que la perception du succès de l'insertion et de la capacité à accomplir les tâches scolaires et parascolaires. L'échantillon compte 186 diplômé·e·s en enseignement préscolaire, primaire et secondaire des années 2003, 2004 et 2005. La collecte des données a eu lieu par questionnaire en ligne, en français ou en allemand, reposant sur 10 variables. Les résultats soulignent l'importance de la satisfaction au travail et des conditions d'embauche sur la perception du succès de l'insertion professionnelle et l'engagement à l'école. De plus, en ce qui concerne le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner : « nous considérons donc le modèle comme prometteur, bien que cette étude n'en jette qu'un premier canevas, plutôt grossier parce qu'exploratoire » (Bourque et al., 2009, p.371).

En plus de cette publication, un article, paru en 2011 (Broyon, 2011), examine les dispositifs d'accompagnement de l'introduction à la profession, des enseignant·e·s en Valais. En effet, il relate une étude comparée des dispositifs du primaire et du secondaire réalisée sur la base de cinq entretiens menés auprès des professionnel·le·s ayant une mention concernant la gestion de ce dispositif dans leur cahier des charges et, de données récoltées auprès des nouveaux·elles enseignant·e·s. Sans distinction entre le primaire et le secondaire, les résultats mettent en lumière que ces mesures d'accompagnement « semblent assez efficaces » (Broyon, 2011, p.30), mais qu'elles restent des mesures facultatives et souvent très informelles (Broyon, 2011).

De plus, en ce qui concerne spécifiquement le contexte du canton du Valais et la HEP-VS, une publication datant de 2020 s'est intéressée à l'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel (Voirol-Rubido et al., 2020). Celle-ci est centrée sur une approche économique et sociologique. Les résultats révèlent que la majorité des enseignant·e·s questionné·e·s se déclarent satisfait·e·s de leur insertion professionnelle, au

niveau de leur emploi, du degré d'enseignement, du taux d'activité ou encore de leur lieu de travail. Cependant, les éléments tels que le taux d'activité insuffisant et la répartition des heures de travail dans plusieurs établissements font partie des insatisfactions mentionnées (Voirol-Rubido et al., 2020).

2. Cadre théorique

Ce chapitre porte sur l'ancrage théorique et l'état d'avancement des connaissances scientifiques sur la thématique de ce travail. De ce fait, les concepts théoriques abordés vont être détaillés les uns après les autres, ce qui permettra d'obtenir une vision globale du cadre conceptuel de ce travail et de prendre connaissance de l'état d'avancement scientifique des concepts mobilisés

Dans ce travail de recherche, le terme « enseignant·e·s novice·s » a été choisi pour désigner les enseignant·e·s réalisant leur début dans l'enseignement en tant que professionnel·le·s, à la suite de l'obtention de leur diplôme en enseignement. En effet, un des premiers chercheurs à s'intéresser à cette thématique en Suisse, Huberman (1989), utilise le terme « novice » plutôt que « débutant ». De plus, les publications de l'enquête INSERCH mentionnent également les jeunes enseignant·e·s comme étant des enseignant·e·s novice·s (Akkari et al., 2008). C'est pour ces différentes raisons que j'ai choisi d'utiliser exclusivement ce terme dans cette recherche. Même si certains travaux désignent également les enseignant·e·s en début de carrière comme des enseignant·e·s débutant·e·s, le terme « enseignant·e·s novices » a été privilégié tout au long de ce travail.

2.1 L'insertion professionnelle de l'enseignant·e

2.1.1 La définition de l'insertion professionnelle

Dans la société actuelle, le travail a une place importante dans la vie de la plupart des personnes. De ce fait, l'entrée dans ce monde professionnel représente une étape importante et déterminante pour le parcours professionnel de chacun·e (Guével, 2018).

Selon Guével (2018), l'insertion professionnelle correspond à l'entrée d'une personne dans le monde du travail, dans la sphère professionnelle (Guével, 2018). Elle est un processus dynamique qui s'organise autour de trois moments plus ou moins longs. La période de la recherche d'emploi est le premier moment important. Il correspond à la construction du projet professionnel grâce à l'identification des aspirations et des compétences de la personne. Ensuite, le premier contact avec l'employeur potentiel, souvent au travers d'un entretien, représente le moment de recrutement. Enfin, la dernière période est caractérisée par les premiers moments chez l'employeur, l'accueil, les premières interactions avec les collègues de travail ou encore la prise de poste (Guével, 2018).

2.1.2 L'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices

Un processus multidimensionnel

L'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices est accompagnée par de nombreux enjeux qu'il est important de mentionner pour comprendre ce processus complexe par lequel chaque enseignant·e novice passe (Broyon & Rey, 2016).

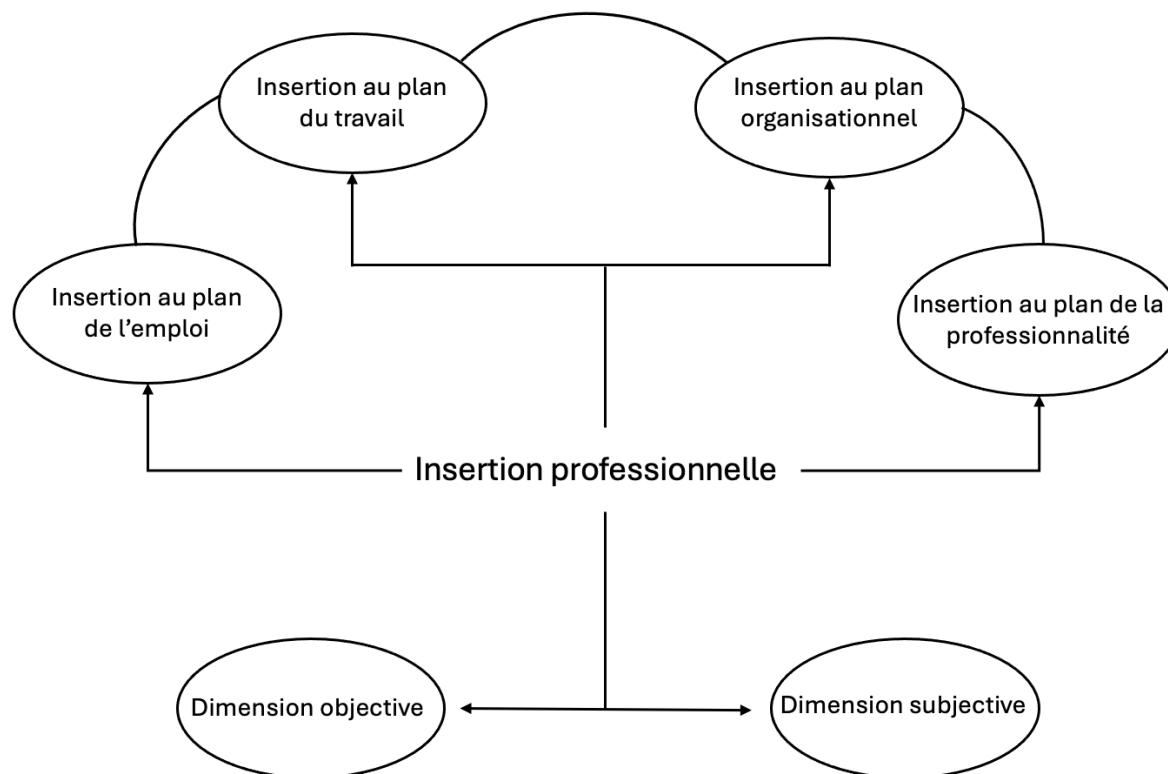
Tout d'abord, la précarité professionnelle et l'instabilité des premiers postes de travail compliquent leur entrée dans le métier. De plus, le système éducatif est en constante transformation et exige de plus en plus le développement de nouvelles compétences rapidement et une adaptation aux attentes institutionnelles (Broyon & Rey, 2016). À cela s'ajoute la gestion de la diversité croissante des élèves, ce qui engendre la nécessité d'adapter les stratégies pédagogiques. Un autre défi concerne les tensions présentes entre la formation et les attentes du terrain, avec des conditions de travail souvent exigeantes (Broyon & Rey, 2016).

Dans sa thèse sur la transition entre formation et emploi des jeunes enseignant·e·s, Noël (2014) s'appuie sur la conception de l'insertion professionnelle proposée par Mukamurera et ses collègues (2008), illustrée dans la Figure 1 ci-dessous. En effet, une certaine ambiguïté est présente autour de la notion d'insertion professionnelle, car une diversité de termes est utilisée pour la qualifier, ce qui rend sa définition complexe (Martineau & Vallerand, 2008). C'est pour cette raison que Mukamurera et ses collègues ont choisi de la décrire comme un « processus multidimensionnel » (Mukamurera, 2011).

Dans leur conception, cette insertion dispose de quatre plans et deux dimensions : la dimension objective et la dimension subjective (Mukamurera, 2011).

Figure 1

L'insertion en tant que processus multidimensionnel – Transaction identitaire (Mukamurera et al., 2008 p.53)



La première composante de l'insertion professionnelle est au plan de l'emploi. Celle-ci renvoie aux conditions d'accès à l'emploi et aux caractéristiques des emplois occupés ; c'est-à-dire la durée de l'emploi, le type et le statut de l'emploi, le salaire ou encore la correspondance entre la formation reçue et l'emploi (Mukamurera, 2011).

Ensuite, la seconde concerne le contexte de travail, elle se nomme l'insertion au plan du travail. Elle représente la nature des tâches effectuées en emploi, ses composantes, ainsi que ses caractéristiques, la charge de travail, la stabilité de la tâche, le type de milieu de travail, etc (Mukamurera, 2011).

La troisième composante de l'insertion est au plan organisationnel qui correspond à l'intégration du·de la nouvel·le enseignant·e dans le milieu du travail. En effet, l'enseignant·e novice entrant en emploi intègre un milieu de travail qui a ses propres règles de fonctionnement, sa propre culture et des attentes propres. Afin de parvenir à s'intégrer dans ce groupe et à participer en tant que membre, une socialisation avec les membres de celui-ci est nécessaire (Mukamurera, 2011).

Enfin, la quatrième composante, l'insertion au plan de la professionnalité, fait référence au développement des savoirs et des compétences spécifiques au rôle professionnel de l'enseignant·e. Mukamurera (2011) explique cela comme étant le fait de devenir compétent·e et efficace dans son travail.

Ces quatre composantes sont distinctes, mais interdépendantes les unes aux autres, comme visible dans le modèle ci-dessus. En effet, les composantes sont liées entre elles par des flèches, ce qui montre leur interdépendance.

De plus, Mukamurera (2011) ajoute deux dimensions à sa représentation : une dimension objective et une autre subjective, également présentes dans le modèle. Cette seconde dimension subjective et expérientielle souligne l'importance de prendre en compte et de garder en tête, au-delà des aspects objectifs, le vécu propre à chaque individu des situations présentes dans le processus d'insertion professionnelle.

Une insertion à six niveaux

Une recherche, menée par Mukamurera (2011), se base sur une partie des données récoltées lors d'une enquête réalisée au Québec entre 2005 et 2006. À l'aide de questionnaires et d'entretiens auprès d'enseignant·e·s novice·s du préscolaire, du primaire et du secondaire entré·e·s dans l'enseignement entre 1980 et 2000, elle apporte un regard nouveau sur la complexité de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s avec une approche globale et compréhensive.

Les résultats obtenus montrent différents sentiments vécus. Il s'agit principalement : du stress, un déséquilibre, le choc de la réalité (28,5%) ; de l'enthousiasme, de bons souvenirs (26,7), une tâche lourde et difficile (17,1%) ; la satisfaction à l'égard de l'emploi (14,2%), le processus d'insertion en emploi long (11,4%) ; le sentiment d'isolement (11,4%) et l'élément le moins mentionné soit la familiarisation et l'intégration difficiles dans le milieu (8,5%) (Mukamurera, 2011).

Une deuxième partie des résultats obtenus dans cette recherche postule qu'il existe différents indicateurs pour une insertion réussie. En effet, le premier indicateur d'insertion réussie étant le plus présent est la maîtrise du travail, le second est l'intégration à l'équipe-école, la reconnaissance dans le milieu du travail, et autres. Les indicateurs les moins présents sont la position sur la liste de priorité d'emploi, liste qui vise à assurer une répartition équitable des contrats en fonction de l'ancienneté et des qualifications de l'enseignant·e (Syndicat de l'enseignement des Deux Rives, 2024), et l'autonomie financière (Mukamurera, 2011).

Cette étude montre également un élément important concernant la thématique de l'insertion professionnelle. En effet, elle relève que « L'analyse de l'expérience d'entrée sur le marché du

travail révèle une diversité de situations vécues, allant de l'enthousiasme et de bons souvenirs chez certains à la déstabilisation et la désillusion chez plusieurs. » (Mukamurera, 2011, p.34). En effet, les expériences vécues au début de ce processus sont différentes en fonction des situations et peuvent être ressenties différemment par les enseignant·e·s. De manière générale, cette période est riche en émotions et demande un niveau d'adaptation élevé. Les enseignant·e·s novice·s se retrouvent en situation de vulnérabilité (Mukamurera, 2011). L'analyse des résultats de cette étude a permis de mettre en évidence six niveaux de l'insertion professionnelle (Mukamurera, 2011, p.35) :

- Le niveau économique : emploi, revenu décent, permanence, stabilité d'emploi, perspectives d'employabilité ;
- Le niveau administratif, hiérarchique et syndical : avoir un poste et la possibilité de faire des choix, liste de priorités d'emploi, connaître les rouages syndicaux ;
- Le niveau organisationnel et relationnel : être intégré·e et en harmonie avec les collègues, avoir la confiance des autres, être accepté, reconnu et à l'aise dans le milieu (collègues, élèves, direction, parents), connaître la culture de l'école et ses ressources;
- Le niveau personnel : confiance en soi, estime de soi, être soi-même, sentiment d'efficacité personnelle, réduction du stress, être à l'aise pour dire son opinion.
- Le niveau de l'affectation et du contexte de travail : qualité de la tâche, relation formation-tâche, stabilité de tâche et d'école, espace de travail et accès aux ressources pédagogiques ;
- Le niveau de la pratique : expérience, routines, compétence, aisance dans le travail, autonomie professionnelle, jugement professionnel et sens de la responsabilité des actes, des moyens et des résultats.

Dans ces critères, Mukamurera (2011) met en évidence trois d'entre eux comme représentant un enjeu fort pour les enseignant·e·s et auxquels il est important de porter une attention particulière. Ceux-ci sont : soutenir l'apprentissage continu du métier, favoriser une pleine intégration au sein de l'établissement et, enfin, reconnaître et valoriser le travail et les compétences du personnel.

Les facteurs pouvant influencer la réussite de l'insertion professionnelle

Comme expliqué dans le chapitre de ce travail dédié à l'enquête INSERCH, les chercheur·euse·s du groupe ont publié de nombreux rapports analysant les données quantitatives récoltées annuellement auprès des nouveaux·elles diplômé·e·s de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin. N'ayant pas la possibilité de les présenter en entier dans ce travail, j'ai choisi de me concentrer sur les résultats les plus récents

concernant l'insertion professionnelle des enseignant·e·s primaires (Balslev et al., 2023).

En effet, dans cette section, je souhaite m'intéresser spécifiquement à un chapitre de leur dernier rapport publié en 2023 (Balslev et al., 2023), rapport que je n'ai pas présenté précédemment. En effet, ce chapitre met en lumière les facteurs perçus comme impactant la réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novice·s romand·e·s et tessinois·es.

Ce rapport a permis de mettre en valeur en catégories de facteurs. Les 321 réponses récoltées ont été réparties en neuf catégories et 28 sous-catégories (Balslev et al., 2023). Les catégories et sous-catégories obtenues, ainsi que leur pourcentage d'apparition pour l'enseignement primaire sont les suivantes (Balslev et al., 2023) :

- Les relations (48%) : les aspects relationnels, l'intégration, la collaboration, l'ambiance, la reconnaissance, la confiance
- La résilience (20%) : les aspects inconnus, le manque d'expérience, l'insatisfaction, l'inadéquation de la formation, la capacité d'adaptation
- Le marché de l'emploi (18%) : la précarité, le manque de place
- L'opportunité (15%) : l'emploi, la chance
- L'épanouissement (15%) : la satisfaction, l'épanouissement, la flexibilité
- La transition (15%) : le bon déroulement, la suite logique, les facilitateurs de transition
- La charge émotionnelle (14%) : les difficultés, la désillusion, la surcharge émotionnelle
- Le sentiment de se sentir enseignant·e (7%) : le sentiment de compétence, la légitimité
- La motivation (3%) : les facteurs motivationnels

Celles-ci sont ordonnées en fonction de leur pourcentage d'apparition dans les réponses récoltées. Ces résultats montrent l'importance des relations, mentionnées dans 48% des réponses pour justifier une insertion professionnelle réussie ou non. En effet, les relations avec les collègues, dans la collaboration, l'ambiance de travail ou encore le sentiment de reconnaissance perçu, ainsi que les relations avec les élèves et leurs parents sont les éléments ressentis comme les plus impactant dans la réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices primaires (Balslev et al., 2023). De plus, la résilience liée à l'inconnu, au manque d'expérience, à l'insatisfaction ou à l'inadéquation de la formation, est revenue fréquemment dans leurs discours (20%)(Balslev et al., 2023). Enfin, l'aspect le moins mentionné est celui de la motivation et des facteurs y découlant. Ceux-ci ne sont pas détaillés davantage.

2.1.3 Les défis de l'insertion professionnelle de l'enseignant·e novice

Les variables qui influencent le parcours d'insertion

Contrairement au rapport INSERCH présenté dans le chapitre précédent, Voz (2020), au travers d'une recherche qualitative menée auprès de jeunes diplômé·e·s en enseignement, a analysé 22 monographies et mis en évidence neuf variables qui favorisent ou non le parcours d'insertion professionnelle.

Les neuf variables identifiées sont les suivantes (Voz, 2020) :

1. Les facilités ou difficultés dans les aspects didactiques et/ou pédagogiques :

Cette variable concerne la gestion des apprentissages et des élèves : évaluer les apprentissages, différencier les approches, gérer la classe, planifier les cours ou terminer le programme. Ces aspects peuvent être vécus comme stimulants ou complexes, selon les compétences perçues par les novices.

2. Les facilités ou difficultés dans les aspects administratifs et/ou structurels :

Celle-ci représente les contraintes organisationnelles et administratives : remplir des documents, gérer les horaires, utiliser et réserver les locaux, suivre les consignes d'établissement.

3. Les facilités ou difficultés dans les aspects relationnels :

Il s'agit ici des relations avec les collègues (dans l'établissement scolaire et en dehors), la direction, les parents d'élèves et les élèves, notamment au niveau du partage des ressources pédagogiques ou de la construction des activités.

4. La cohérence ou l'incohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle :

L'enseignant·e novice peut estimer que sa formation l'a bien outillé ou non pour la pratique de son métier. De plus, si celle-ci lui a permis de construire une image réelle du métier.

5. Les répercussions positives ou négatives sur le reste de la vie :

La pratique du métier peut être perçue comme ayant des répercussions positives sur sa vie (rythme de travail entre les périodes de travail et les vacances, la reconnaissance de la part des autres, la stabilité de l'emploi) ou comme ayant plutôt des répercussions négatives, c'est-à-dire le temps libre qui est consacré aux préparations des cours ou encore le vécu du stress.

6. Les implications ou non-implications sur la société actuelle et future :

Le métier d'enseignant·e peut être perçu comme un rôle d'acteur·trice social·e qui influence la société par ses missions ou, il peut être vécu comme ne correspondant pas aux valeurs qu'il doit porter dans la société.

7. Le niveau de maîtrise de la matière et rapport aux cours confiés :

Ce niveau représente le fait de se trouver dans sa bonne maîtrise par rapport aux cours donnés et ainsi de pouvoir se consacrer à l'enseignement d'autres branches dans lesquelles l'enseignant·e n'est peut-être pas formé·e ou qu'il·elle apprécie moins.

8. Les démarches pour obtenir un emploi stable à temps plein :

Dans certaines situations, obtenir un poste à temps plein ou pouvoir augmenter son taux de travail au sein d'une école est un souhait. Cependant, certaines fois, il faut accepter certains postes pour pouvoir obtenir un poste préférable par la suite.

9. La résiliation professionnelle et la remise en question :

La pratique peut confirmer ou remettre en question l'orientation professionnelle. Les retours positifs ont tendance à renforcer l'engagement et ceux plutôt négatifs amènent à la remise en question et même aux doutes de se sentir à sa place dans la profession.

Ces variables représentent les facteurs d'influence du parcours de l'insertion professionnelle. Elles sont, pour la plupart, liées à l'exercice du métier en salle de classe (Voz, 2020). Cependant, les variables 5, les répercussions sur le reste de la vie, et 8, les démarches pour obtenir un emploi stable, n'y sont pas directement liées, ce qui montre que des facteurs « externes » à la classe sont également importants dans ce parcours complexe. De plus, la variable 6, les implications sur la société actuelle et future, fait davantage allusion aux répercussions à long terme de certaines décisions ou actes professionnels. Voz (2020) souligne que la dernière variable est très récurrente chez les jeunes enseignant·e·s lors de leur insertion.

Enfin, Voz (2020) conclut que certaines de ces variables sont majoritairement des freins : les répercussions sur le reste de la vie (5) ainsi que les démarches pour obtenir un emploi stable (8). Mais, d'autres facilitent ce processus d'insertion, notamment les facilités dans les aspects relationnels (3) ainsi que le sentiment de se réaliser professionnellement (9). Il soulève également l'importance d'analyser ces variables et leurs combinaisons pour comprendre le parcours individuel avant de dégager des tendances générales à tous·tes les enseignant·e·s novices (Voz, 2020).

Les difficultés de l'enseignant·e novice

Beckers (2007) relève que les tâches imposées par le métier d'enseignant·e sont complexes, car elles ont une dimension interactive qui est caractérisée par un degré élevé d'incertitude à plusieurs niveaux : au niveau des finalités, de l'efficacité des procédures, des effets produits sur les apprentissages, etc. De plus, le lieu de travail, c'est-à-dire l'établissement scolaire, son fonctionnement, les modalités relationnelles, spatiales et temporelles représentent des contraintes conséquentes à combiner avec la pratique de l'enseignement (Beckers, 2007).

Un aspect davantage lié à l'enseignement, les novices se retrouvent « jeté·e·s dans le bain », dès l'obtention de leur premier poste de travail. En effet, les mêmes responsabilités que des enseignant·e·s avec plusieurs années d'expérience, sans bénéficier d'une insertion professionnelle progressive et, souvent dans des conditions difficiles (classes difficiles, heures d'enseignement réparties dans plusieurs établissements, etc) doivent être assumées par les novices (Devos & Paquay, 2013).

Le travail de Master en sciences de l'éducation réalisé par Chiesa (2020) à l'Université de Fribourg (CH) porte notamment sur les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s novices lors de leur première année d'enseignement dans le canton du Tessin. Sa recherche met en évidence le fait que les enseignant·e novices rencontrent des difficultés selon plusieurs aspects. Le premier élément est la préparation des programmes sur le long terme. Ensuite se trouvent l'évaluation des apprentissages ainsi que la gestion des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Enfin, d'autres difficultés sont également présentes dans la gestion des tâches administratives et bureaucratiques (Chiesa, 2020). Elle ajoute que le contexte dans lequel est réalisée l'insertion professionnelle, en lien notamment avec le poste attribué (le degré d'enseignement, la taille de l'établissement scolaire ou la composition de la classe) influence également les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s novices lors de leurs débuts (Chiesa, 2020).

Les besoins de l'enseignant·e novice

Weva (1999) a mis en évidence cinq adaptations nécessaires afin que les enseignant·e·s novices se sentent inséré·e·s professionnellement. Ces adaptations sont : l'adaptation à sa salle de classe, l'adaptation à l'école, l'adaptation au district scolaire, l'adaptation à la communauté et l'adaptation personnelle. Différents éléments peuvent combler ces besoins d'adaptation. Notamment, la consultation de documents informatifs, le partage d'expériences avec les collègues ou encore les présentations d'autres membres du personnel. Ces éléments relèvent le besoin d'une présence accrue de l'administration scolaire dans le processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices, notamment pour apporter de l'aide si besoin (Weva, 1999).

Malgré ces éléments, Carpentier-Bujold (2017) affirme n'avoir recensé que peu d'études qui décrivent les besoins de soutien des enseignant·e·s novice·s, sauf l'enquête réalisée en 2013 par Mukamurera et Martineau. De ce fait, pour pallier ce manque, en 2019, Carpentier et ses collègues (2019), ont entrepris une recherche pour dresser un portrait des besoins de soutien ressentis par les novices et examiner leur adéquation avec le soutien perçu. Basée sur un questionnaire soumis à 156 enseignant·e·s novice·s et 10 entretiens semi-dirigés au Québec. Celle-ci révèle une différence importante entre les besoins exprimés et le soutien perçu.

Plusieurs types de besoins sont ressortis. En effet, Carpentier et ses collègues (2019) les ont regroupés en cinq types :

- Le besoin de soutien lié à la gestion de classe
- Le besoin de soutien lié à la différenciation pédagogique
- Le besoin lié à la socialisation organisationnelle
- Le besoin de soutien de nature personnelle et psychologique
- Le besoin de soutien lié à l'enseignement

Deux besoins de soutien ressortent le plus souvent : celui lié à la gestion de classe (78%), ainsi que celui lié à la différenciation pédagogique (78%). Ensuite, le besoin de soutien lié à la socialisation organisationnelle (71%) fait son apparition. Pour finir apparaissent les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique (69%) ainsi que ceux liés à l'enseignement (65%) (Carpentier et al., 2019).

En plus de cela, le rapport publiant les résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 (Albisetti et al., 2020) souligne les besoins de formation continue ressentis par les enseignant·e·s primaires romand·e·s et tessinois·e·s. En effet, les premiers besoins ressentis se situent dans l'approfondissement et le recyclage dans les didactiques des branches scolaires, notamment en musique, en rythmique, en activités créatrices manuelles et textiles ou encore en mathématique (Albisetti et al., 2020).

Les ressources à disposition de l'enseignant·e novice

Lors de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices, différents éléments peuvent être considérés comme des ressources pour accompagner ce processus.

Premièrement, les pairs sont un soutien important lors des débuts de carrière d'un·e enseignant·e·s. En effet, la présence de personnes extérieures avec lesquelles les enseignant·e·s novices peuvent échanger et où aucune hiérarchie n'est présente leur permet d'extérioriser les situations vécues, et éventuellement de trouver des personnes ayant vécu des situations similaires. Cela sans avoir le sentiment d'être évalué (Boutin, 1999).

Les enseignant·e·s expérimenté·e·s peuvent également être une ressource pour les enseignant·e·s novices. En effet, ils peuvent être considérés comme des mentors en raison des expériences en enseignement qu'ils ont déjà vécues et de leur bagage professionnel (Boutin, 1999). De plus, les professionnel·le·s de l'éducation présent·e·s dans un établissement scolaire peuvent représenter une ressource importante pour aider les enseignant·e·s novices à prévenir ou surmonter des situations éventuellement critiques, par exemple des enseignant·e·s novices se retrouvant en épuisement professionnel (Boutin, 1999). En effet, la reconnaissance obtenue par les pairs permet de réconforter les enseignant·e·s novice·s. Grâce aux échanges, pouvant se faire notamment dans une communauté de pratique, le sentiment d'appartenance à cette communauté est augmenté et cela développe également l'identité professionnelle (Rey & Gremaud, 2016). Weva (1999) mentionne aussi la place importante de la direction des établissements scolaires dans le processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices. En effet, le·la directeur·trice d'un établissement scolaire a différents rôles. Ces rôles sont : moniteur·trice, coordinateur·trice, facilitateur·trice, formateur·trice, leader enthousiaste et recruteur·trice, évaluateur·trice, observateur·trice d'arrière-plan et mentor·e (Weva, 1999). Ces différentes casquettes sont directement liées au processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices.

2.2 L'identité professionnelle de l'enseignant·e

L'identité professionnelle est un concept qui a été défini par divers·e·s auteur·trice·s. En effet, sa définition précise dépend souvent de la profession à laquelle il est associé (Clairet, 2013).

Les travaux de Dubar (2000) ont marqué les débuts des questionnements autour de l'identité et de l'identité professionnelle par la suite. Selon Gohier et Alin (2000), l'identité professionnelle est l'une des composantes de l'identité globale d'une personne. Elle se construit à partir de l'identité personnelle, en s'ancrant dans des formes de vie sociale.

L'identité professionnelle repose sur trois éléments principaux (Gohier & Alin, 2000) :

- Le monde vécu du travail
- Les relations de travail
- Les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir

Le premier élément du monde vécu du travail représente la situation objective de travail et la signification que lui accorde la personne. Ensuite, les relations de travail sont la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels. Enfin, la description des différentes étapes et des changements liés à l'activité professionnelle correspond aux trajectoires professionnelles et à la perception de l'avenir

(Gohier et Alin, 2000).

Les apports de Sainsaulieu (1985) sur l'identité ajoutent le fait que ce concept est caractérisé par deux définitions : une définition de « soi par soi », et de « soi par les autres ». L'identité du soi regroupe les représentations mentales qui assurent aux individus une cohérence et une continuité entre leurs expériences passées et présentes. Tandis que l'identité par les autres repose sur un système de repères qui permet d'identifier ce qui est similaire ou différent. En effet, il s'agit d'une synthèse entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre l'individu et les interactions avec d'autres organisations (Sainsaulieu, 1985). De ce fait, l'identité professionnelle correspond aussi à l'identification du·de la professionnel·le à ses pairs, ses chef·fe·s, ou encore au groupe.

D'après Dubar (2000), l'identité professionnelle résulte de relations de pouvoir et d'appartenance à des groupes. De plus, il souligne que la construction de l'identité repose sur la reconnaissance que reçoit l'individu de ses savoirs, de ses compétences et de son image. Enfin, l'identité professionnelle se construit tout au long du parcours professionnel et est influencée par l'histoire personnelle, la trajectoire professionnelle et les transformations au sein de la profession (Durand, 2009).

2.3 Le développement professionnel de l'enseignant·e

2.3.1 Le développement professionnel en enseignement

Dans le domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est souvent plutôt flou et peut varier selon les théories, dans son appellation, son contenu ou encore dans les limites de ses étapes, cela notamment en raison de sa complexité (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

En effet, il est difficile d'apporter une définition précise de ce processus, car les conceptions et les théories y étant rattachées sont très diverses. En plus de cela, Uwamariya et Mukamurera (2005), ont constaté que les auteur·trice·s ne s'entendent pas sur les étapes de celui-ci ainsi que sur leur contenu (Boutin, 1999). De ce fait, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont réalisé une recherche sur cette thématique afin de tenter d'y apporter un éclairage dans le domaine de l'enseignement. Elles ont réalisé une vue d'ensemble du domaine dans le but de mettre en lumière les différentes conceptions et approches théoriques liées au développement professionnel.

L'idée commune qui ressort est que : « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.148). En ajout à cela, les auteures soulignent que d'inscrire le

développement professionnel dans une seule approche ou de le définir à partir d'un seul modèle théorique est réducteur face à la complexité du métier d'enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ainsi, il est préférable de mettre en avant la complémentarité des approches et de prendre en compte diverses ressources pour le comprendre. De plus, elles décrètent qu'il est important de garder en tête que le développement professionnel implique l'enseignant·e comme personne à part entière. Ainsi, la prise en compte de ses représentations ainsi que des besoins exprimés est primordiale dans la compréhension de son développement professionnel. Ensuite, l'implication de l'institution est un élément à ne pas négliger (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Celle-ci doit veiller à la mise en place de programmes de soutien ou d'intervention qui permettent aux enseignant·e·s d'acquérir ou de renouveler des savoirs, ce qui contribue au développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Enfin, la formation continue représente un élément important dans le développement professionnel, aux plans individuel et collectif. En effet, elle permet de proposer un lieu d'apprentissage, mais également un lieu d'échange et de partage (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

En résumé, le développement professionnel est le fait que les attitudes, les habiletés, les performances, les valeurs, l'image de soi, le rapport au métier, la perception à l'égard des élèves, et encore bien d'autres éléments sont sujets à des modifications (Barone et al., 1996 ; Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Vonk, 1988 ; Zeichner & Gore, 1990).

2.3.2 Les étapes du développement professionnel en enseignement

Le cycle de vie des enseignant·e·s

Afin de comprendre davantage le développement professionnel de l'enseignant·e, Huberman (1989) a été un des premiers chercheurs à proposer un modèle qui décrit les différentes phases du développement professionnel des enseignant·e·s tout au long de leur carrière. Ce modèle s'intitule le « Cycle de vie des enseignants ».

Celui-ci définit des phases du parcours professionnel de l'enseignant·e en fonction de ses années de carrière. D'après Huberman (1989), l'enseignant·e, lors de sa carrière, passe par plusieurs étapes. La première étape, prévue entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année de carrière, est nommée la phase d'entrée et de tâtonnement. Cette étape est caractérisée par des phases de « survie », où l'enseignant·e novice se retrouve face aux réalités de la classe et au choc de la réalité, et des phases de découverte, en tâtonnant et en découvrant les élèves, la classe, etc (Huberman, 1989).

Les deux années de carrière qui suivent (4 à 6^{ème}) représentent la « phase de stabilisation » (Huberman, 1989). Durant celle-ci, l'enseignant·e s'engage dans la profession, stabilise et

consolide son répertoire pédagogique.

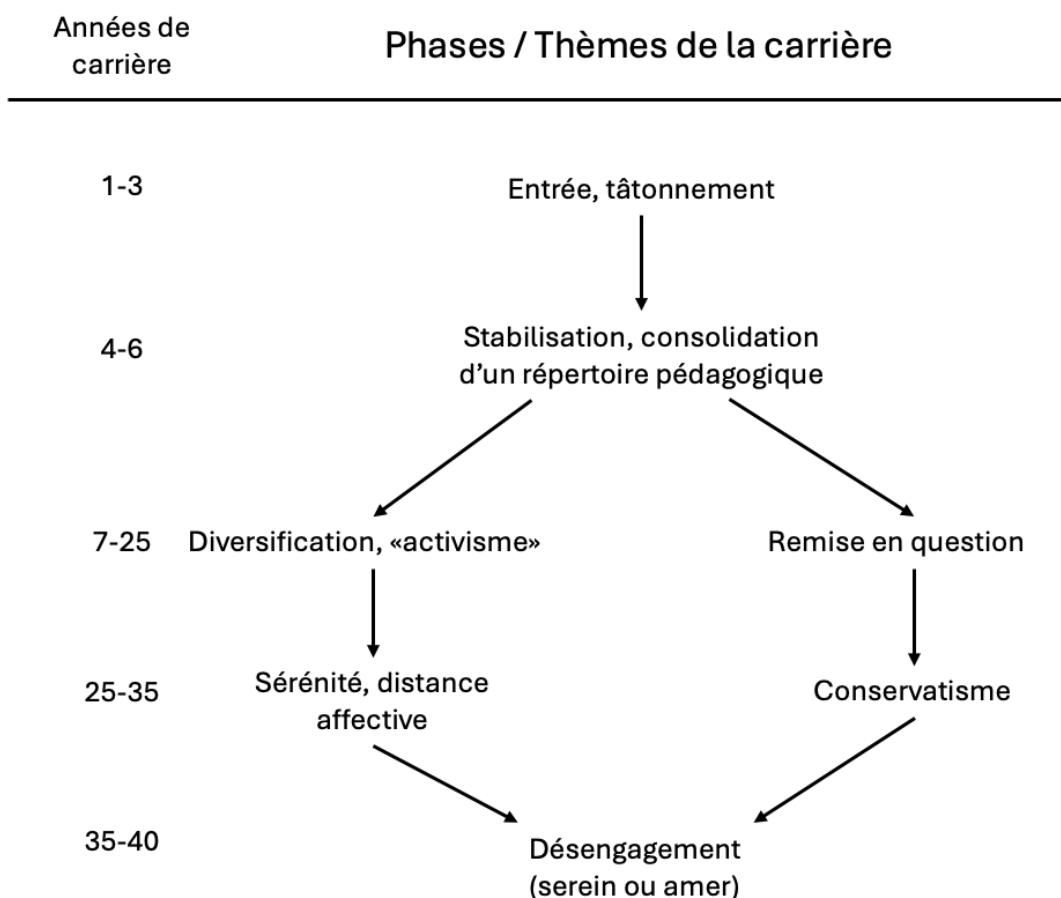
Ensuite, entre la 7^{ème} et la 25^{ème} année de carrière, deux phases simultanées font leur apparition : la phase de « diversification ou d'activisme » et la phase de « remise en question » (Huberman, 1989). Celle de la diversification ou de l'activisme correspond au fait de diversifier ses méthodes pédagogiques, de s'impliquer dans les équipes de travail, de rechercher de nouveaux défis et de vouloir sortir de la routine. La phase de remise en question, quant à elle, engendre des questionnements chez l'enseignant·e. Ceux-ci se situent au niveau du système scolaire, du travail administratif ou encore au niveau du climat au sein de l'école.

Par la suite, lors des années de 25 à 35 ans de carrière, deux phases sont également possibles. La phase de « sérénité ou de distance affective » suit celle de la « diversification ou de l'activisme » expliquée dans le paragraphe précédent ou celle de la « remise en question ». En effet, l'enseignant·e se sent détendu·e et a confiance en lui·elle et en ses capacités, ce qui engendre une certaine distance affective (Huberman, 1989). Au contraire, la phase de « conservatisme », qui suit celle de la « remise en question » et celle de « sérénité ou de distance affective », se traduit par une certaine rigidité et une grande résistance aux changements.

Enfin, la dernière phase se nomme la phase de « désengagement ». Celui-ci peut être serein comme amer et est caractérisé par un repli des enseignant·e·s sur eux·elles-mêmes (Huberman, 1989).

Figure 2

Le cycle de vie de l'enseignant·e – Transaction identitaire (Huberman, 1989, p.23)



2.3.3 La communauté de pratique

Wenger (1998) est l'un des premiers chercheurs à désigner la communauté de pratique comme un regroupement de personnes issues d'un même domaine qui souhaitent échanger, partager et apprendre les unes des autres. Cet apprentissage s'effectue grâce à la mise en commun formelle et informelle, de savoirs, de croyances et de valeurs, permettant de construire une compréhension commune autour d'un domaine d'intérêt ou de pratiques professionnelles (Lave, 1991). Dionne et Couture (2013) enrichissent cette définition en précisant que la communauté de pratique s'articule autour de la co-formation et la co-construction de sens, inscrites dans un processus continu de développement professionnel.

D'après la recherche de Portelance et ses collègues (2018), menée dans le contexte d'une communauté de pratique interrogeant la dynamique interactionnelle d'enseignant·e·s associé·e·s réuni·e·s pour discuter des pratiques d'encadrement de stagiaires en enseignement au Québec, une communauté de pratique vise à améliorer les pratiques de ses

membres en favorisant leur codéveloppement professionnel. De plus, c'est un espace de questionnement ouvert qui se distingue par une dynamique interactionnelle dominée par la collaboration des idées et la co-construction de savoirs autour de certaines pratiques (Portelance et al., 2018).

En effet, Butler et ses collègues (2004) soulignent que le processus réflexif présent dans les communautés de professionnel-le-s contribue à une meilleure compréhension de la pratique, soutenant ainsi le développement professionnel de ses membres. De plus, Hensler et Dezutter (2008) affirment que les interactions présentes dans une communauté de pratique engendrent une négociation de sens qui permet une meilleure connaissance de soi, grâce à l'augmentation du sentiment d'identité et à la construction d'une identité professionnelle.

Cependant, comme le souligne Perez-Roux (2010), dans la dynamique de groupe au sein d'une communauté de pratique, des tensions ou des jeux de pouvoir peuvent apparaître lors des interactions et cela peut avoir un impact sur son fonctionnement dans le temps qui peut être plus ou moins fluide. Malgré ces défis, lorsque la communauté de pratique instaure un climat de partage, de reconnaissance mutuelle et d'interdépendance, elle favorise l'expression de points de vue diversifiés et stimule des discussions argumentées, enrichissant ainsi les expériences et les compétences de ses membres (Portelance et al., 2018).

2.4 L'approche écosystémique

Le dernier chapitre de cet ancrage théorique permet d'explicitier l'approche écosystémique qui est au cœur de ce travail pour comprendre l'insertion professionnelle de trois enseignantes novices.

2.4.1 La théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) a développé un modèle qui explique le développement de l'enfant au regard du système qui l'entoure. Les travaux de ce chercheur étant rédigés en anglais, une traduction libre en français a été réalisée dans le cadre de ce travail.

Son modèle a évolué au fil des années et son nom a été modifié par Bronfenbrenner. À l'émergence de ce modèle, celui-ci se prénomait : « Ecological model of human development ». La version finale se nomme : « The bioecological theory » (Rosa & Tudge, 2013). En effet, Bronfenbrenner a fait évoluer son modèle en trois phases, passant d'une théorie écologique à une théorie bioécologique. D'après Rosa et Tudge (2013), le passage du terme « écologique » à « bioécologique » résulte d'une volonté de rendre plus explicite la participation de la personne dans son propre développement. En effet, la troisième phase représente la version finale de son travail. Dans celle-ci, les caractéristiques de la personne en développement, au centre du système, jouent un rôle plus important dans les phases

précédentes (Rosa & Tudge, 2013).

Dans ce travail, la version finale du modèle proposé par Bronfenbrenner est prise en compte et présentée.

À l'origine dédiée au développement de l'enfant, sa théorie a apporté un nouvel aspect dans l'étude du développement humain ; l'influence des interactions entre l'individu et son environnement. En effet, il considère le développement de l'enfant comme un système complexe de relations affectées par plusieurs niveaux de l'environnement qui l'entoure. En d'autres termes, cette théorie postule que le développement d'un individu, d'un enfant à l'origine, est influencé par des systèmes environnementaux interconnectés qui l'entourent (Guy-Evans, 2020). Chaque système « contient » le/les précédents et a été classé en fonction de son impact sur l'enfant et son développement (Bronfenbrenner, 1979)

Cinq systèmes sont présents, plus ou moins « proches » de l'enfant en développement.

Le premier système est le microsystème, niveau le plus proche de l'individu en développement et qui est en contact direct avec lui. Il comprend la famille, les pairs et les membres de l'école (Guy-Evans, 2020). Les relations au sein de ce microsystème sont bidirectionnelles. En effet, les personnes présentes dans celui-ci peuvent influencer l'enfant dans son développement et l'enfant peut également influencer les actions de ces personnes.

Le second système se nomme le mésosystème. Celui-ci englobe les interactions entre les microsystèmes de l'enfant. Ceux-ci sont influencés les uns par les autres. Par exemple, si les ami·e·s de l'enfant valorisent la réussite scolaire, cela peut avoir un impact sur ses comportements. En effet, il pourrait se mettre à travailler davantage à la maison (Guy-Evans, 2020).

Ensuite apparaît l'exosystème. Celui-ci inclut le lieu de travail des parents de l'enfant ou les ami·e·s de la famille, par exemple. L'exosystème n'interagit pas directement avec l'enfant, mais il influence néanmoins son microsystème. Par exemple, si les parents de l'enfant travaillent dans une entreprise qui propose des horaires flexibles, ceux-ci sont plus susceptibles d'être davantage présents à la maison et de passer du temps avec lui (Guy-Evans, 2020).

Le macrosystème, présent en quatrième, se concentre sur l'influence des éléments culturels sur le développement de l'enfant. Il diffère des autres systèmes, car il ne fait pas référence à un environnement spécifique, mais à la société, à la culture, déjà établie dans lesquelles l'enfant se développe. Ce système correspond aux croyances, aux idéologies culturelles, aux valeurs ou encore aux lois (Bronfenbrenner, 1979).

Enfin, le dernier système se nomme le chronosystème (Bronfenbrenner, 1979). Il fait référence au fil du temps, aux changements et aux transitions qui surviennent tout au long de la vie de l'enfant. Ceux-ci peuvent être prévus, comme l'entrée à l'école par exemple, ou imprévus, comme un divorce (Guy-Evans, 2020).

Sur la base de ce modèle, plusieurs recherches ont repris ce modèle pour l'appliquer à l'individu en développement, notamment à des professionnel·le·s de divers domaines. En effet, plusieurs recherches dans le domaine des sciences de l'éducation ont été menées à l'aide de l'approche écosystémique en lien avec la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979). Mon attention a notamment été interpellée par cet article s'intéressant, au regard d'une approche écosystémique, à l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles (Larose et al., 2004). Dans celui-ci, l'approche écosystémique a été adoptée en mettant l'accent sur l'impact que l'adoption d'une perspective constructiviste du développement peut avoir sur l'interprétation faite par la personne en charge de la recherche à propos des caractéristiques de la relation individu-environnement. Ses résultats montrent notamment qu'il est important de prendre en considération la complémentarité des acteur·trice·s du système qui composent l'environnement de l'enfant et qu'il est tout autant important de rechercher et d'identifier les compétences des acteur·trice·s du système de l'enfant que celles développées par l'enfant lui-même. En effet, cet article définit un écosystème « en tant qu'univers cohérent où nul acteur n'est spécialiste, mais où tous les acteurs adultes sont des médiateurs entre l'enfant et des construits sociaux » (Larose et al., 2004, p.74).

De plus, la thèse réalisée par Gulfi (2015) à l'Université de Fribourg applique ce modèle dans le cas des éducateur·trice·s sociaux pour examiner leur expérience professionnelle en contexte multiculturel, dans une vision interculturelle écosystémique. Gulfi (2015) s'est intéressée en particulier à l'ontosystème et au microsystème de l'éducateur·trice social·e, ainsi qu'à l'exosystème et au macrosystème en adoptant une approche méthodologique mixte. Les principaux résultats de cette thèse montrent qu'au niveau du microsystème, les éducateur·trice·s adoptent trois approches pour gérer la différence culturelle : une intervention uniforme, individualisée ou adaptée aux références culturelles des usager·ère·s, ce qui génère une tension sur la façon d'intégrer cette diversité. Et, au niveau du macrosystème, les institutions socio-éducatives n'accordent pas de priorité à l'accueil de la différence culturelle, notamment car les contraintes institutionnelles limitent la flexibilité des pratiques.

Dans cette recherche, la personne au centre du système est également un·e professionnel·le, qui ne vient pas du milieu de l'éducation sociale, mais de l'enseignement. En effet, elle applique l'approche écosystémique en mettant l'enseignant·e novice au centre du système.

2.4.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner appliqué aux enseignant·e·s novices

Comme expliqué dans le chapitre concernant l'enquête INSERCH et ses publications, le modèle « The bioecological theory » de Bronfenbrenner a été repris et adapté dans une publication INSERCH. En effet, comme mentionné dans le chapitre dédié à cette enquête, un groupe de chercheur·euse·s dans le cadre d'une recherche se basant sur des données récoltées auprès des diplômé·e·s des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS en 2005, a appliqué ce modèle aux enseignant·e·s novice·s (Gremion et al., 2007).

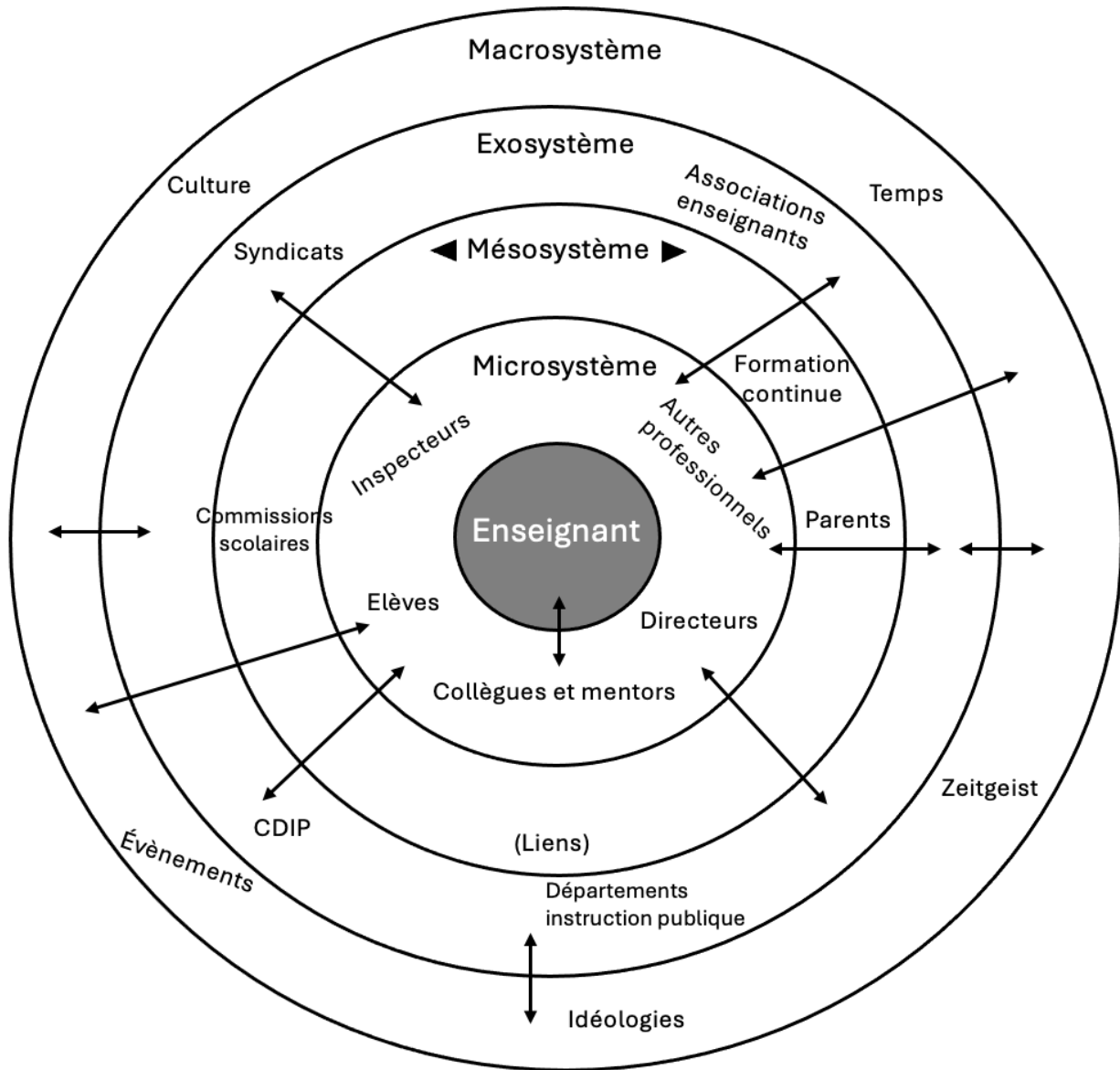
Dans le but d'analyser leurs données et de répondre à ces trois objectifs, Gremion et ses collègues (2007) ont repris le modèle du développement humain de Bronfenbrenner et en ont fait une version adaptée au domaine de l'enseignement et plus spécifiquement adaptée aux enseignant·e·s novice·s.

Ce modèle écosystémique adapté a ensuite été soumis à une validation dans le cadre de la recherche exploratoire de Bourque et ses collègues (2009). Il a été considéré comme prometteur par celle-ci, et non critiqué, même si les auteur·trice·s précisent que cette recherche reste exploratoire et ne propose qu'un premier canevas de validation plutôt brut. Ainsi, j'ai choisi de me référer à ce modèle, qui n'a fait l'objet d'aucune critique et qui a été conçu et élaboré par des chercheur·euse·s des institutions de formations en enseignement en Suisse romande, pour analyser les données récoltées dans le cadre des trois études de cas de ce travail.

Ce modèle montre comment est articulé le système présent autour de l'enseignant·e primaire spécifiquement. En effet, comme le montrent les flèches, microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème sont toujours en tension et interagissent entre eux. Cette approche systémique permet de ne pas se focaliser seulement sur l'individu, mais de le voir comme faisant partie d'un système qui lui est propre. Cela permet de comprendre son insertion professionnelle avec un point de vue différent et davantage centré sur le système de l'individu.

Figure 3

Le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner appliqué aux enseignant·e·s novices – Transaction identitaire (Gremion et al., 2007, p.38)



3. Problématique, questions et objectifs de recherche

3.1 Problématique

Le système éducatif suisse traverse une période marquée par des défis majeurs liés à la profession d'enseignant·e. En effet, une pénurie déjà bien présente dans certains cantons suisses est prévue grandissante, atteignant un manque entre 9'000 et 13'000 enseignant·e·s primaires d'ici à 2031, d'après l'Office fédéral de la statistique (OFS) (OFS, 2022). Plusieurs éléments peuvent expliquer cette situation alarmante : un nombre important de départ à la retraite, mais aussi un taux d'abandon significatif parmi les jeunes enseignant·e·s. Une enquête de l'OFS menée en 2014 sur les diplômé·e·s en enseignement révélait qu'environ 20 % d'entre eux abandonnent la profession dans les cinq premières années (LeVasseur et al., 2023).

De plus, les conditions de travail jouent un rôle important dans cette problématique. Les défis liés à la gestion de classe et à la surcharge de travail affectent le sentiment de compétence des professionnel·le·s et peuvent conduire à un épuisement professionnel (Rey, 2016). Ce constat est appuyé par le Syndicat des enseignant·e·s romand·e·s, qui rapporte que près de 40% des enseignant·e·s seraient en situation de burn-out (Peuker, 2017). Dans ce contexte actuel marqué par de nombreux défis, l'insertion professionnelle, déjà reconnue comme une étape charnière dans le parcours professionnel d'une personne et plus largement dans son parcours de vie en temps « normal », pourrait prendre une dimension encore différente, voir devenir plus complexe. Dans notre société, le travail occupe une place importante dans la vie de tout un chacun. Selon Guével (2018), l'insertion professionnelle correspond à l'entrée d'une personne dans le monde du travail, ainsi que dans la sphère professionnelle. Plus spécifiquement, l'insertion professionnelle des enseignant·e·s est une phase sensible et complexe qui peut impliquer la présence de stress, d'un déséquilibre chez l'individu, et qui engendre la responsabilité de tâches lourdes et difficiles (Mukamurera, 2011).

Depuis les années 60, divers travaux ont été réalisés en lien avec les difficultés que peuvent rencontrer les enseignant·e·s novice·s lors de leurs premières années d'enseignement (Veenman, 1984). De plus, les acteurs·trices éducatif·ve·s se sont progressivement penché·e·s sur la thématique de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novice·s (De Stercke et al., 2010). Huberman (1989) a été l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à cette thématique en Suisse. Il a proposé un modèle intitulé le « cycle de vie de l'enseignant ». Il démontre le fait que la carrière d'un·e enseignant·e se construit et passe par différentes étapes. L'insertion professionnelle est la première phase de ce cycle, elle est nommée la « phase d'entrée, de tâtonnement ». Cette dernière dure trois ans. Cette étape soulève la difficulté du processus d'insertion professionnelle en le définissant comme étant composé de

phases dites « de survie ». De plus, la présence de phases « de découverte » montre l'inconnu auquel les enseignant·e·s novice·s doivent faire face lors de leurs débuts.

De plus, ces débuts en tant que professionnel·le·s supposent des changements à plusieurs niveaux : des changements psychologiques, des changements sociaux et des changements économiques. Selon Akkari et al. (2008, p.145), « il s'agit en définitive du passage à l'âge adulte ». Ces propos montrent ce changement critique de statut entre l'enseignant·e en formation et l'enseignant·e primaire, et tous ces changements qui sont vécus par l'enseignant·e novice lors de ses débuts en tant que professionnel·le.

Les enseignant·e·s primaires novice·s sont confrontés à de multiples défis au quotidien (Mukamurera et al., 2020). Le métier d'enseignant se complexifie de plus en plus avec l'alourdissement des tâches confiées aux enseignant·e·s et par une diversification des élèves plus grande (De Stercke et al., 2010). En Valais, l'introduction du dispositif d'accompagnement de l'« Introduction à la profession » a permis d'aider et d'accompagner les enseignant·e·s novice·s le souhaitant grâce au soutien d'enseignant·e·s expérimenté·e·s dans cette complexification du métier (Broyon, 2011).

Un travail de Master en sciences de l'éducation portant sur les enseignant·e·s novice·s a été mené en 2020 par Chiesa (2020) à l'Université de Fribourg. Elle s'est intéressée aux difficultés, stratégies et besoins des enseignant·e·s débutant·e·s lors de leur première année d'enseignement, plus précisément dans le canton du Tessin. En effet, ces objectifs de recherche portent sur les éléments ci-dessus ainsi que sur l'accompagnement souhaité par les enseignant·e·s débutant·e·s lors de leur première année d'enseignement. De ce fait, la recherche effectuée peut apporter un complément à celle-ci, en s'intéressant plus spécifiquement au système présent autour de l'enseignant·e novice. Le but est d'avoir une vision écosystémique du processus d'insertion professionnelle en lien avec les expériences individuelles vécues par chacun des cas. La méthode de l'étude de cas permet ainsi de s'intéresser au vécu de chaque enseignant·e novice dans un but de compréhension en profondeur.

De plus, l'enquête INSERCH a permis de récolter des données annuellement en lien avec l'insertion professionnelle des enseignant·e·s en Suisse et a ainsi contribué à la publication d'une quarantaine de recherches ou d'articles scientifiques (INSERCH, 2009). Ceux-ci tentent de comprendre le processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s novice·s en Suisse (Akkari et al., 2008). Comme détaillé dans le chapitre y étant dédié ainsi qu'expliqué dans l'introduction de ce travail, la majorité de ces publications se concentre sur le processus de l'insertion professionnelle ou sur les enseignant·e·s novices de manière isolée et questionne très rarement le contexte ou l'écosystème présents autour de ces

nouveaux·elles diplômé·e·s (Bourque et al., 2009).

Enfin, considérant les divers éléments mentionnés ci-dessus, il est crucial de s'interroger sur la manière dont cette étape décisive est vécue par trois enseignantes primaires. Peu d'études se sont en effet intéressées à la problématique de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s en Suisse, et les bases de données cantonales caractérisant les enseignant·e·s sont très limitées (Akkari et al., 2008). De plus, l'approche écosystémique n'a été explorée que dans une seule recherche datant de 2007 (Gremion et al. 2007). Dans ce contexte, ce travail est d'autant plus pertinent, car il apporte des éléments de compréhension de ce processus complexe, en complément des publications de l'enquête INSERCH. Il s'appuie sur le modèle adapté de Bronfenbrenner développé par Gremion et ses collègues (2007) et l'applique à la méthode de l'étude de cas, ce qui fait son originalité.

Ainsi, la question principale de ce travail est formulée comme suit : « Comment l'articulation entre les expériences individuelles et l'écosystème qui entoure chaque enseignante novice influence-t-elle le vécu de son premier semestre d'enseignement et son insertion dans le métier ? ».

Afin de répondre à ce questionnement, deux sous-questions ont été interrogées lors de la réalisation de cette recherche. Chacune d'entre elles dispose d'objectifs spécifiques, ceux-ci sont explicités ci-dessous :

3.2 Question de recherche 1

1. Comment le premier semestre d'enseignement est-il vécu par chaque enseignante novice, en tenant compte de l'écosystème dans lequel s'inscrivent ses expériences individuelles ?

Objectifs en lien avec la question de recherche 1

- Décrire les expériences individuelles de chaque enseignante primaire novice en lien avec son insertion professionnelle.
- Sur la base des expériences individuelles, comprendre en profondeur le vécu du premier semestre d'enseignement de chaque enseignante primaire novice en tenant compte des différentes composantes de leur système.
- Identifier les dynamiques écosystémiques présentes autour de l'insertion professionnelle de chaque enseignante primaire novice.

3.3 Question de recherche 2

2. Comment l'articulation et les interactions de l'écosystème entourant chaque enseignante primaire novice impactent-elles le vécu de son insertion professionnelle ?

Objectifs en lien avec la question de recherche 2 :

- Décrire l'écosystème présent autour de chaque enseignante novice lors de son premier semestre d'enseignement.
- Analyser comment l'articulation et les interactions entre les différents éléments de l'écosystème de chaque enseignante novice, lors de son premier semestre d'enseignement, influencent le vécu de leur insertion professionnelle.

4. Approche méthodologique

4.1 Le type de recherche et la posture épistémologique

Cette recherche est une recherche qualitative qui comprend trois études de cas. En effet, par ma volonté d'investiguer en profondeur le vécu individuel de l'insertion professionnelle d'enseignantes novices, l'étude de cas a paru la meilleure méthode de recherche pour le réaliser. Selon Roy (2009), qui s'inspire des propos de Stoecker (1991), l'étude de cas peut être définie comme « une approche méthodologique qui consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle. » (Roy, 2009, p.200). Selon Creswell (2007), l'étude de cas permet une analyse approfondie d'un ou de plusieurs cas dans son ensemble dans le cadre d'un système qui a des limites, par exemple un milieu ou un contexte. L'étude de cas permet de s'intéresser non seulement aux spécificités du cas, mais également à sa capacité de servir de voie d'accès à d'autres aspects de la réalité ou à d'autres phénomènes (Pires, 1997).

Roy (2009) met en avant les nombreuses qualités de cette méthode, notamment le fait qu'elle permette de mieux comprendre des phénomènes difficiles à mesurer.

Albarello (2011) souligne ce point :

Une recherche peut se donner comme objectif de comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée : un système, une organisation, un groupe, etc. [sans se donner] nécessairement l'intention d'extrapoler les résultats de recherche à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes. (Albarello, 2011, p.110-111)

Dans le cas de cette recherche, l'utilisation de cette méthode est pleinement cohérente avec l'approche écosystémique. De plus, elle permet de comprendre le vécu de chaque cas en s'intéressant aux détails de chaque expérience et en gardant à l'esprit que ces expériences sont toutes différentes. Vouloir que les résultats obtenus soient représentatifs n'est pas le but de cette étude.

L'étude de cas est la méthode la plus appropriée pour comprendre en profondeur le vécu de chacune des enseignantes, de mettre en avant leurs expériences personnelles et l'écosystème avec lequel elles interagissent.

Ainsi, dans cette étude de cas multiples, j'ai choisi de réaliser trois études de cas avec trois enseignantes primaires novices. Selon Pires (1997), le choix de chaque cas a une importance particulière, car chacun d'entre eux est étudié en profondeur et permet d'apprendre quelque chose sur une thématique spécifique. En effet, « lorsque le cas particulier est bien choisi et

« bien construit » (Bourdieu), il cesse d'être particulier et peut contribuer de façon significative à la connaissance » (Pires, 1997, p.140).

L'objet de mon étude m'est familier, étant moi-même enseignante primaire. J'ai enseigné dans plusieurs degrés scolaires lors de divers stages et, depuis l'obtention de mon diplôme, j'effectue des remplacements variés répartis entre le degré primaire et secondaire. Cependant, contrairement aux cas de ma recherche, je n'ai pas vécu personnellement le processus d'insertion professionnelle, car j'ai choisi de me consacrer pleinement à la poursuite de mes études universitaires dès l'obtention de mon diplôme.

Le rapport que j'entretiens à mon terrain d'étude est particulier, car je suis moi-même formée à la HEP en Valais. J'ai choisi ce contexte de recherche en raison de ma familiarité avec la formation des enseignant·e·s primaires dans ce canton et de mes connaissances du contexte professionnel et de l'accompagnement proposé aux enseignant·e·s novices lors de leur insertion professionnelle dans les écoles valaisannes. Ainsi, les quelques liens qu'ils me restaient avec la HEP-VS m'ont permis de prendre contact avec des enseignant·e·s novice·s terminant leur formation en juin 2023. En effet, une connaissance lointaine, également en fin de formation, m'a transmis leurs contacts.

4.2 La sélection des cas

Comme le souligne Pires (1997), plusieurs critères peuvent orienter le choix du cas. Le premier est la pertinence théorique par rapport aux objectifs de départ de l'étude. Le second est la qualité intrinsèque du cas et ses caractéristiques, ensuite, la typicité ou l'exemplarité. Quatrièmement, il y a la possibilité d'apprendre avec le cas choisi. Pour finir, son intérêt social et son accessibilité à l'enquête. Ces critères sont complémentaires, mais également en compétition lors du choix d'un cas qui corresponde aux objectifs de recherche. Pires (1997) précise que les deux premiers critères sont à prendre en compte dans tous les cas. Dans le choix de mes trois cas, les critères de Pires (1997) mentionnés ci-dessus ont servi de base d'analyse.

Dans le cas de ma recherche, environ 10 enseignant·e·s primaires novices, ayant accepté d'y participer, ont été contacté·e·s afin que j'obtienne des informations relatives à leur poste de travail ; le degré d'enseignement, le lieu de travail et la taille de l'établissement scolaire. Sur cette base, j'ai sélectionné chaque cas de cette recherche en fonction de plusieurs critères.

En effet, les trois enseignantes ont été sélectionnées, car elles étaient trois enseignantes primaires novices ayant obtenu leur diplôme en juin 2023 et disposant d'une place de travail à 100% pour la rentrée scolaire en août 2023, ce qui correspond aux objectifs de ma recherche. Ainsi, chacune d'entre elles se trouvait dans sa première année d'enseignement

en tant que professionnelle de l'enseignement. Ensuite, dans un but de maximisation de la diversité interne (Pires, 1997), j'ai choisi trois cas ayant obtenu des postes très différents, c'est-à-dire dans des degrés d'enseignement variés, dans des établissements de plus ou moins grande taille et disposant d'un poste en tant que titulaire ou non. Troisièmement, j'ai déterminé le nombre approximatif de collègues du même degré d'enseignement dont chaque cas disposait afin d'anticiper la dynamique de leurs interactions et de choisir trois cas ayant des différences dans leur système respectif. De plus, j'ai fait le choix de prendre ces trois enseignantes, car elles montraient des différences dans leurs caractéristiques personnelles, notamment dans la gestion de leur temps, ainsi que dans leur organisation et qu'elles disposaient de situations personnelles variées, différences que j'ai pu percevoir et déterminer lors de nos premiers contacts.

Tableau 1

La description des cas

	Andréa	Barbara	Coline
Degré d'enseignement	4H	7H et 8H	1-2H
Lieu	Lieu d'environ 24'000 habitants (Statistique de la ville de Sion, 2021)	Lieu d'environ 6'000 habitants (Office fédéral de la statistique, 2021)	Lieu d'environ 18'000 habitants (Hugon, 2021)
Périodes de travail	32 périodes (100%)	31 périodes (97%)	32 périodes (100%)
Nombre approx. de collègues (du même degré)	10	15	8
Titulariat	Non	Non	Oui

4.3 Les considérations éthiques

Relativement aux considérations éthiques et aux conditions de participation à ma recherche, avant de commencer les entretiens, un formulaire de consentement (cf. Annexe I) détaillant la recherche, le cadre institutionnel, les objectifs généraux, le déroulement et la durée de la collecte des données, la gestion des données et l'accès aux résultats ont été présentés et fournis à chaque cas. De plus, leur accord leur a été demandé afin d'enregistrer les échanges réalisés. Chacune des enseignantes a disposé de suffisamment de temps pour prendre connaissance de celui-ci et d'y apposer sa signature si elle y consentait.

De plus, après discussion et en accord avec chacun des trois cas, tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt afin de garantir la confidentialité des cas, ainsi que celle de toutes les personnes mentionnées. En outre, toutes les informations qui permettraient d'identifier les cas ont été anonymisées afin qu'aucune reconnaissance ne puisse avoir lieu.

Par ailleurs, n'ayant pas l'intention d'accorder une importance à la différence entre les genres des cas sélectionnés, j'ai fait le choix de féminiser chaque cas. Dans les verbatims sélectionnés, j'ai apporté des modifications afin que tous les propos, notamment les propos en lien avec des fonctions ou métiers précis, soient au féminin et ainsi, également accordés de manière correcte.

Enfin, le formulaire de consentement, mentionné ci-dessus, prévoyait un retour oral ou écrit après chaque entretien T1. Cependant, chacun des cas a préféré recevoir un retour oral suite aux entretiens T1, au début des entretiens T2. J'ai ainsi respecté cette préférence et réalisé ce retour au moment demandé par les enseignant·e·s novices. De plus, à la suite de la validation de ce travail de Master et de sa soutenance orale, une copie de ce travail ainsi qu'un message de remerciement seront transmis par courriel à chacune des trois enseignantes novices. J'explicitai également ma disponibilité pour répondre à leurs questionnements, durant leur lecture de ce travail. En plus de cela, également après la soutenance, un retour oral communiquant les résultats issus des données récoltées sera organisé, sous forme de rencontre physique ou par visioconférence, avec chaque cas le souhaitant.

4.4 La méthode de recueil des données

4.4.1 La présentation de la méthode de recueil des données

Selon Stake (1995) dans une étude de cas, la description de l'histoire du cas et la chronologie des événements est possible grâce au processus de collecte des données. De ce fait, il est important de choisir une méthode de collecte des données appropriée à la visée de cette étude.

D'après Savoie-Zajc (2009), l'entretien compréhensif semi-dirigé ressemble à une conversation entre le·la chercheur·euse et son sujet qui permet de converser sur les thèmes généraux de l'étude. De plus, cette méthode permet de recueillir des données sur les sentiments, les pensées et les expériences des participant·e·s, en fonction de thèmes présélectionnés (Fortin & Gagnon, 2016). Elle permet une compréhension du monde de l'autre et du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009).

Fortin et Gagnon (2016) précisent que lors d'un entretien semi-dirigé, l'interaction verbale est animée par la personne en charge de la recherche qui dispose d'une liste de thèmes souhaitant aborder avec le·la participant·e. Sur la base de cette liste de thèmes, des questions

sont formulées dans un certain ordre, ce qui permet d'obtenir des réponses en lien avec le but fixé. Cela conduit ainsi à l'explication et à la compréhension d'une réalité. En effet, dans cette recherche, deux entretiens par cas ont été réalisés à deux moments distincts, ceci dans le but de récolter des données longitudinales à six mois d'intervalle :

Les approches longitudinales ont pour caractéristique l'étude d'évènements ou d'états, objectifs ou subjectifs, dans leur succession et leurs interactions, en rapport avec un temps historiquement défini, survenus à une même entité (individu, famille, organisation...) au sein d'un groupe bien défini (génération, promotion ...). Les approches longitudinales veulent répondre à des objectifs précis, par divers modes de recueil des données et par des méthodes d'analyse et des modèles particuliers. (Courgeau & Lelièvre, 1990, p.70)

4.4.2 La préparation et le déroulement des entretiens

Un premier entretien par cas a eu lieu au T1, c'est-à-dire quelques jours avant le jour de la rentrée scolaire d'août 2023. Ensuite, un second entretien s'est déroulé au T2, à la fin du premier semestre d'enseignement, plus précisément début janvier 2024. Chaque entretien a duré entre une heure et trois minutes et une heure et 22 minutes. Le lieu de rencontre a été déterminé par chaque cas. J'ai ainsi réalisé la majorité des entretiens à leur domicile, ce qui a permis de créer un environnement de confiance dans lequel chaque cas se sentait en sécurité pour parler de son vécu personnel.

Chaque entretien s'est déroulé sur la base d'un guide d'entretien. Un premier guide d'entretien a été utilisé pour le T1 (cf. Annexe II), identique pour les trois cas. Ensuite, sur la base des apports de ceux-ci et de leurs analyses, un second guide d'entretien a été créé pour le T2 (cf. Annexe III, IV, V). Celui-ci est individualisé et construit sur la base de l'entretien effectué au T1 avec chaque cas. Ces guides sont construits dans le but de faire émerger des éléments significatifs pour comprendre le vécu de chaque cas sur la base de plusieurs thèmes.

En ce qui concerne le guide d'entretien réalisé au T1, celui-ci questionne l'enseignante sur son poste de travail, sur sa perception de sa première rentrée scolaire en tant qu'enseignante novice et sur sa perception des personnes présentes autour d'elle pour cette première rentrée. Ensuite, au T2, le guide d'entretien créé repose sur les mêmes thématiques qu'au T1 afin de pouvoir comparer les résultats et il contient des questions communes aux trois cas et des questions individuelles spécifiques à chaque cas. Celles-ci reprennent et questionnent les dires de chaque enseignante lors de l'entretien réalisé au T1.

À la suite des deux périodes d'entretiens (T1 et T2), chaque entretien a été enregistré et transcrit manuellement dans un document *Word*. Les conventions déterminées (cf. Annexe VI) ont permis d'harmoniser les pratiques de transcription et d'assurer une clarté des propos.

4.5 L'analyse des données et la discussion

4.5.1 L'approche sélectionnée

Dans le cas d'une recherche réalisée à l'aide d'études de cas, une approche inductive est préconisée (Lejeune, 2019). Celle-ci consiste à partir des données empiriques, des catégories conceptuelles et des relations construites.

Dans une démarche inductive, l'élaboration de la problématique ne s'effectue pas à partir de la structuration de concepts et de propositions générales, mais se réalise dans la formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète. (Chevrier, 2009, p.73)

De plus, d'après Fortin et Gagnon (2016), l'analyse des données d'études de cas est directement liée à la collecte de l'information ainsi qu'à la description des résultats. De ce fait, l'analyse est effectuée à mesure que la collecte des données progresse. Ainsi, les résultats sont obtenus à mesure de l'avancée de l'étude de cas. « L'analyse consiste à produire une description détaillée du cas et de son contexte » (Fortin & Gagnon, 2016, p.374). En effet, elle permet de dégager des comportements types pour les regrouper et former des thèmes ou des tendances. Les thèmes peuvent ainsi être rassemblés pour obtenir une description complète du phénomène ou du cas étudié (Fortin & Gagnon, 2016). En principe, l'analyse des données s'arrête lorsque la saturation empirique est obtenue (Pires, 1997).

4.5.2 Le traitement des données

L'analyse des données a été réalisée grâce à la méthode de l'analyse thématique (Paillé, 1994). En effet, l'analyse thématique consiste à se baser sur un corpus de données pour créer des thèmes ainsi que des sous-thèmes qui permettent de répondre à une ou plusieurs question(s) de recherche. Le-la chercheur·euse thématise les données récoltées dans le but d'analyser le texte en question. L'analyse thématique dispose de deux fonctions ; une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction correspond au travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus et au relevé de tous les thèmes présents et en lien avec les objectifs de recherche. La seconde permet de tracer ou de documenter des convergences ainsi que des divergences entre les thèmes déterminés (Paillé & Mucchielli, 2021).

Cette méthode permet de dessiner les grandes tendances du phénomène étudié à l'aide d'un arbre thématique et de contrôler que les thèmes sont récurrents ; qu'ils se regroupent, se contredisent ou se complètent, dans un matériau (Paillé & Mucchielli, 2021).

L'analyse du corpus de cette recherche est une thématisation en continu, car j'ai attribué des thèmes de manière continue et simultanée pour construire mon arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2021). En effet, à la suite de la transcription de chacun des entretiens réalisés avec les trois enseignantes novices, j'ai commencé le traitement des données en effectuant une lecture des verbatims de chacun des entretiens et celle-ci m'a permis de « dégager le sens général du récit et cerner les idées majeures propres à orienter le travail d'analyse » (Nadeau, 1988, p.347).

En deuxième temps, j'ai identifié des unités sémantiques que j'ai catégorisées sous cinq thèmes et en plusieurs sous-thèmes (Pelletier Gagnon et al., 2022). Ceux-ci ont été identifiés, notés, regroupés et hiérarchisés en thèmes centraux et en sous-thèmes, tout au long de l'analyse du corpus (Paillé & Mucchielli, 2021). J'ai réalisé ce processus à l'aide du logiciel Atlas.ti, car, comme le souligne Paillé et Mucchielli (2021), lorsque le corpus des données à analyser est trop volumineux, il est préférable d'utiliser un logiciel adapté, bien que la prise en main de celui-ci prenne du temps. J'ai précisément choisi Atlas.ti en raison de sa compatibilité avec ma méthode d'analyse et ma familiarité avec cet outil. De plus, afin de réaliser une analyse qui rend compte de la richesse présente dans les verbatims collectés, une démarche de thématisation en continu a été choisie. En effet, ce processus a été réalisé à deux reprises. J'ai analysé les premières données des entretiens réalisés au T1 à la suite de ceux-ci. La deuxième analyse a eu lieu après les entretiens du T2. Les thèmes émergés ont ensuite été organisés et structurés. Ceux-ci sont identiques pour les deux récoltes de données (T1 et T2).

Cependant, en ce qui concerne le vécu général du premier semestre d'enseignement, deux codes ont été ajoutés à la seconde récolte des données (T2), car ils permettent de coder les expériences vécues et la perception de chaque cas (Pelletier Gagnon et al., 2022).

Tableau 2

Les thématiques déterminées pour les analyses T1 et T2

Thématiques	Codes	Définition
Le cas	SYSTSOI (T1-T2)	Le cas lui-même et son fonctionnement personnel.
	CHOIXENS (T1)	Le choix de devenir enseignante.
	PERCENS (T1-T2)	La vision personnelle de l'enseignement.
	DEVPRO (T1-T2)	Le double processus du développement professionnel, le processus d'apprentissage professionnel et le processus de la construction de l'identité, l'évolution du sentiment de compétence (se

		sentir enseignante).
	POSTACT (T1)	Le premier poste en enseignement primaire, l'organisation, les périodes d'enseignements.
	SUITPRO (T1-T2)	Les projets professionnels futurs après la première année d'enseignement ou les projets futurs envisagés, mais non réalisés.
Les expériences individuelles	PERCRENT (T1-T2)	La perception de la rentrée scolaire, les premiers jours, la première semaine, ses ressentis, ses appréhensions et réjouissances, ses prévisions.
	PERCINSP (T1-T2)	La perception de la venue de l'inspectrice dans la classe de chaque cas, ses ressentis, ses appréhensions et réjouissances, sa perception.
Le vécu général du premier semestre d'enseignement	EVESIG (T2)	Le ressenti général du premier semestre d'enseignement, dans sa globalité.
	SEMGEN (T2)	Tous les événements significatifs vécus durant le 1 ^{er} semestre et qui ont marqué le cas.
La dynamique de l'insertion professionnelle	INTROPRO (T1-T2)	Le dispositif d'introduction à la profession mis en place dans le canton du Valais et son déroulement.
Le système entourant chaque cas	SYSTECOL (T1-T2)	Les personnes présentes dans le système de chaque cas dans le contexte scolaire, autres enseignantes, aides à la vie scolaire, enseignantes spécialisées, collègues, directrices de l'établissement scolaire, inspectrices, élèves, autres professionnelles.
	SYSTPAR (T1-T2)	La relation école-familles, les parents d'élèves, leur implication ou non-implication dans la vie scolaire de leurs enfants, les appréhensions et réjouissances de chaque cas en lien avec les parents d'élèves présents dans leur classe (les entretiens avec les parents).
	SYSTFAM (T1-T2)	Les membres de la famille de chaque cas, leur présence ou non-présence dans l'insertion professionnelle de celui-ci, leur implication ou non-implication
	SYSTAMI (T1-T2)	Les amitiés de chaque cas, des personnes ayant une relation amicale avec le cas et présentes dans sa vie étant considéré·e·s comme des ami·e·s par le cas, toutes les personnes en lien avec le handball (pour Andréa), ancien·ne·s étudiant·e·s de la HEP-VS devenu·e·s ami·e·s, compagnon/copine.

Ensuite, sur la base de ces premières analyses, j'ai réalisé des analyses intra-cas et inter-cas sur la base des thématiques ressorties, afin de comparer chaque cas à des temps donnés (T1 et T2) et de les comparer entre eux (Mukamurera et al., 2006).

Dans une démarche inductive, j'ai réalisé des analyses inter-cas. Celles-ci m'ont permis d'identifier des similitudes et des différences entre les trois cas étudiés dans cette recherche et de comparer les régularités entre ceux-ci. Je suis ainsi parvenue à rendre compte des spécificités de chaque cas et des relations inter-cas à l'aide de tableaux comparatifs entre les cas, et les thèmes/sous-thèmes déterminés (Rihoux et al., 2004).

Dans le prochain chapitre, je présente les résultats de ma recherche en commençant par présenter chacun des trois cas, trois enseignantes primaires novices. J'explique chaque cas en détail ainsi que le poste de travail qu'elles ont décroché pour leur première année d'enseignement. Ensuite, le système entourant chacune de ces enseignantes est décrit selon les informations qu'elles ont souhaité partager lors de leurs entretiens respectifs.

4.6 La qualité de la démarche de recherche

Afin d'évaluer la qualité de la démarche de recherche de ce travail, je souhaite commencer par discuter quelques éléments concernant la collecte de mes données. Dans un second temps, j'aborderai l'analyse des données.

Premièrement, le choix de réaliser des entretiens compréhensifs semi-dirigés a permis de répondre aux objectifs de recherche. En effet, ce type d'entretiens permet de recueillir des données sur les sentiments et les expériences de chaque cas (Fortin & Gagnon, 2016). Afin de garantir l'efficacité du guide d'entretien T1, je l'ai testé auprès d'une connaissance enseignante novice, ce qui m'a permis d'ajuster et de valider son contenu (Demony, 2016).

Cependant, une validation auprès de plusieurs enseignant·e·s novices m'aurait permis d'anticiper certains aspects de la discussion plus personnels aux expériences distinctes de chaque cas. Les guides d'entretien T2 n'ont pas été soumis à cette validation, car les questions posées abordaient des aspects très personnels propres à chaque cas.

Lors des entretiens, les différents guides m'ont permis d'aborder tous les aspects que je souhaitais questionner et qui correspondaient à mes objectifs de recherche. Toutefois, il a été parfois difficile de créer un environnement propice au partage d'expériences très personnelles dès les premières minutes de l'entretien, notamment au T1, car c'était la première fois que je rencontrais en personne chaque cas. J'ai privilégié une écoute active et respectueuse du temps dont chaque enseignante avait besoin pour se sentir à l'aise de partager des détails de sa vie professionnelle et privée. J'ai été attentive à ne pas les brusquer et à respecter leur intimité si elles ne souhaitaient pas discuter de certains éléments de leur vie. De plus, le choix

de réaliser ces entretiens à des périodes précises du processus d'insertion professionnelle a permis de récolter des données « à chaud ». Cependant, les entretiens T1 ont eu lieu quelques jours avant la rentrée scolaire, période plutôt très chargée pour les enseignant·e·s, et les entretiens T2 ont eu lieu pendant les vacances des cas, ce qui a demandé une flexibilité importante de leur part. Bien que ces entretiens aient été planifiés à l'avance et que les horaires aient été choisis par chaque cas, les périodes de recueil de données n'ont pas été idéales pour les enseignantes novices. En ce qui concerne le nombre d'entretiens réalisés auprès de chaque cas, si le temps et les conditions l'avaient permis, un plus grand nombre d'entretiens aurait pu être réalisé afin d'enrichir les analyses. Il aurait, notamment, été très intéressant de mener des entretiens auprès des personnes faisant partie du système de chaque cas, notamment au niveau du microsystème (Gremion et al., 2007).

Ensuite, le processus longitudinal de ce travail, mis en œuvre sur une période de six mois a permis de récolter des données avant le premier jour de chaque enseignante novice et à la suite de son premier semestre en tant qu'enseignante primaire diplômée. En récoltant des données à deux moments du processus d'insertion professionnelle, une perspective temporelle peut être questionnée pour comprendre le vécu personnel.

En ce qui concerne l'analyse des données, réalisée grâce à l'analyse thématique, soutenue par le logiciel Atlas.ti, celle-ci a permis de traiter les données de manière systématique et rigoureuse. Ce choix méthodologique est adapté aux données récoltées grâce aux entretiens semi-dirigés et a permis de structurer les informations selon des thématiques récurrentes et d'identifier les nuances personnelles de chaque cas.

L'approche écosystémique adoptée dans l'analyse des données a permis d'explorer de manière approfondie le vécu de chaque enseignante novice en mettant en lumière les interactions entre les différents niveaux de leur système. Cette perspective a montré les dynamiques et les influences présentes, qui ne seraient peut-être pas apparues avec une approche plus linéaire.

Enfin, l'analyse des données a également permis d'identifier des pistes pour des recherches futures. En effet, réaliser des études similaires dans d'autres contextes de recherche, par exemple dans un autre canton où le dispositif d'insertion professionnel est différent du canton du Valais, ou mener des recherches incluant un plus grand nombre de cas, ou encore en intégrant les personnes du système, seraient des pistes d'études futures à mener.

5. Présentation des cas et analyse des résultats

Dans un premier temps, le profil de chacun des trois cas est présenté, décrivant sa personne, son cursus de formation, ses loisirs, ou encore les changements de vie qu'elle a vécus lors de son insertion professionnelle.

De plus, le poste de travail de chacun des cas est décrit en précisant le taux de travail, le(s) degré(s) d'enseignement, les branches scolaires enseignées, les spécificités du poste et le choix pour chacune des enseignantes d'accepter celui-ci.

Enfin, à partir du modèle écosystémique adapté du Bronfenbrenner, développé par l'équipe de recherche interinstitutionnelle HEP, j'ai brièvement analysé les différents systèmes (micro-, méso-, exo- et macrosystème) qui interagissent autour de chaque enseignante novice. Cette approche écosystémique permet d'examiner l'insertion professionnelle en considérant l'ensemble des interactions entre les différents niveaux qui composent l'environnement propre à chacun des trois cas (Gremion et al., 2007).

Sur la base de ces profils, j'ai, ensuite, réalisé des analyses intra-cas afin de comparer le T1 et le T2 de chacun des cas en fonction de diverses thématiques, ainsi que des analyses inter-cas, qui comparent les cas entre eux au T1 et ensuite au T2.

5.1 Présentation des cas

Le cas Andréa

Andréa est une enseignante venant d'une petite ville du Haut-Valais. Sa première langue est l'allemand, elle a effectué la plus grande partie de sa scolarité en bilingue français-allemand et elle parle également l'italien et l'anglais. Après avoir effectué son école primaire et le cycle d'orientation à G¹, elle a suivi un cursus bilingue à l'ECCG de D en Valais. Ensuite, elle a effectué la maturité spécialisée option pédagogie (MSOP) à l'ECCG à C, en français. Pour finir, elle est entrée à la HEP-VS en 2020 en cursus bilingue cycle I ce qui l'a amenée à effectuer des stages dans le Haut et le Bas-Valais, ainsi qu'en Colombie. Elle a obtenu son diplôme en juin 2023.

Le sport passionne Andréa, elle pratique notamment le handball plusieurs fois par semaine. Cette pratique lui permet d'évacuer, de se sentir mieux et impacte son état d'esprit, notamment dans sa vie professionnelle.

Elle a une philosophie plutôt positive de la vie et se dit : « *il y a assez de choses qui vont bien dans la vie pour retrouver le bonheur* » (Andréa-T1, l.488). Elle est de nature à aimer quand il

¹ Les noms des localités sont anonymisés et remplacés par une lettre quelconque.

y a beaucoup de choses à gérer en même temps dans sa vie et, lors des moments difficiles, elle préfère se débrouiller et régler ses problèmes seule. Elle se dit très stricte avec elle-même, car elle aime quand les choses sont bien faites et n'apprécie pas l'improvisation, notamment durant ses enseignements.

Pendant l'été précédent sa première rentrée scolaire en tant qu'enseignante primaire, Andréa a vécu beaucoup de changements dans sa vie. Elle a déménagé, passant d'une vie avec sa famille à une vie seule dans un appartement et dans une autre ville. Elle s'est retrouvée loin de toute sa famille et a commencé sa vie indépendante en même temps que son premier poste de travail.

Le premier poste de travail d'Andréa :

Andréa a obtenu un poste dans une classe bilingue français-allemand au degré 4H dans un établissement scolaire de taille plutôt grande. Celui-ci dispose de deux classes bilingues au degré 4H. Elle enseigne dans deux classes, effectuant ses enseignements exclusivement en allemand. Les branches enseignées par Andréa sont : les mathématiques, les SHS, les ACM, la musique, l'écriture et l'éducation physique. Elle réalise les mêmes séances d'enseignement dans ses deux classes. Avant le début du semestre (T1), elle voyait cela comme bénéfique, car elle pouvait, ainsi, améliorer son enseignement et ses activités. À la suite du semestre, elle souligne qu' : « *avec les demi-classes c'était pas facile de suivre toujours le programme à la même vitesse, mais en gros ça marchait hyper bien ça c'était cool* » (Andréa-T2, l. 85-86). Ainsi, elle a dû adapter son enseignement en fonction du rythme de chaque classe.

Andréa a un poste à 100% et enseigne à plein temps, mais la préparation équivaut, d'après elle, à un 50%. Elle n'est titulaire dans aucune de ces deux classes. Elle collabore avec les deux titulaires, deux enseignantes francophones et ainsi, se déplace dans R pour aller aux deux centres scolaires concernés.

Son poste lui convient, car, ayant obtenu un diplôme bilingue français-allemand avec la formation pour le cycle I, ce poste : « *c'était le choix idéal* » (Andréa-T1, l. 256). Cependant, elle explique qu'elle aurait préféré être titulaire et avoir une classe qu'elle suit à 100% où elle peut enseigner en français et en allemand. Cependant, elle précise : « *pour une première année je pense qu'il y a beaucoup d'avantages à ce que je suis en train de faire* ». En effet, à la fin de ce premier semestre, elle explique la charge de travail en lien avec la première année d'enseignement : « *il y a tellement de choses autour dans cette première année qui font que tu as quand même assez de boulot* » (Andréa-T2, l.88-89) et « *je fais pas des cours incroyables je pense qu'avec la planification de 50% que j'ai je pourrais faire encore beaucoup plus de choses* » (Andréa-T2, l.89-90).

Le système entourant Andréa :

A l'obtention de son poste d'enseignement, Andréa ne connaissait aucune enseignante exerçant dans l'établissement scolaire dans lequel elle a obtenu son poste. Avant le début du semestre, lors des réunions pré-rentreées, elle a fait la connaissance de deux ou trois enseignantes novices venant également de la HEP-VS, engagées dans le même établissement scolaire qu'Andréa. De plus, elle a rencontré les deux enseignantes titulaires des classes dans lesquelles elle enseigne et avec qui elle va collaborer durant toute l'année scolaire. Andréa a également eu contact avec la directrice de l'établissement scolaire dans lequel elle a été engagée et avec la responsable des germanophones pour les classes bilingues (microsystème).

En ce qui concerne la relation école-familles, Andréa a eu quelques contacts avec les parents de ses élèves, notamment lors des réunions des parents. Cependant, ce n'est pas elle qui gère la communication avec ceux-ci, c'est l'enseignante titulaire (mésosystème).

Andréa peut compter sur sa famille, elle la décrit : *« je suis vraiment presque gâtée on peut dire j'ai vraiment un entourage qui est incroyable »* (Andréa-T1, l. 442). Elle a une sœur et des parents qui habitent dans son village d'origine dans le Haut-Valais. De plus, Andréa est membre d'un club de handball, dans lequel elle s'entraîne et fait partie de l'équipe de handball qui dispute plusieurs matchs par saison. Ainsi, les membres de son équipe sont des personnes proches d'elle. Elle a également des amies proches qui ont une place importante dans sa vie, mais qu'elle considère sans impact pour son entrée dans le métier en tant qu'enseignante primaire.

Le cas Barbara

Barbara a effectué sa scolarité obligatoire en Bas-Valais et a ensuite effectué un CFC en tant qu'assistante en pharmacie. Elle a travaillé un an en tant qu'assistante en pharmacie dans une pharmacie valaisanne. Par la suite, elle a choisi de faire une année de maturité professionnelle et une année de passerelle DUBS, pour parvenir à intégrer la HEP-VS. Avant son entrée à la HEP-VS, elle a tenté d'entrer à la HES-SO, mais cette tentative n'a pas abouti. Elle a également effectué une année à l'Université de Lausanne (UNIL) en raison de son refus d'admission à la HEP-VS. Pour finir, elle a arrêté l'université, car elle a été prise pour commencer la HEP-VS, qu'elle a suivie en français dans le cursus pour l'enseignement au cycle II. Elle a obtenu son diplôme en juin 2023.

Barbara est une personne très organisée dans son travail ainsi que dans sa vie privée et ne semble pas apprécier l'inconnu. Elle a préparé sa rentrée scolaire de manière détaillée et minutieuse, en raison de son besoin de contrôle des événements pour diminuer son stress. Lors de sa première rentrée en tant qu'enseignante primaire diplômée, elle s'est montrée fière

du parcours qu'elle a accompli et se réjouit de la suite de sa vie professionnelle. Elle a effectué une entrée dans le métier sans énormément de changements, connaissant l'établissement scolaire et ses futures collègues et habitant toujours dans son contexte familial.

Le premier poste de travail de Barbara :

Barbara enseigne dans un établissement scolaire de taille moyenne, ayant 6-7 classes par degré scolaire, dans une ville du Valais.

En ce qui concerne son poste, elle enseigne dans quatre classes différentes. Avant le début du semestre d'enseignement (T1), elle voit la collaboration avec toutes ces enseignantes comme un inconvénient : « *je dois quand même rendre des comptes un peu à tout le monde* » (Barbara-T1, l. 219). Elle reprend sa classe de stage le jeudi en 8H, le lundi et le vendredi elle enseigne dans la classe 8H. Concernant le mardi matin et le mercredi matin, elle enseigne dans deux classes bilingues différentes, reprenant des périodes de décharge qui sont accordées aux enseignantes bilingues. De ce fait, elle a un poste à 31 périodes. Il manque une période pour arriver aux 32 requises pour un poste à 100% en Valais. Cependant, dans ce travail, 31 périodes sont considérées comme étant un 100%.

Barbara a congé le mardi et mercredi après-midi, elle prévoit ce temps pour planifier son enseignement : « *je me dis voilà l'avantage d'avoir le mardi après-midi c'est que j'ai encore cette demi-journée en plus donc je pars du principe que durant la semaine je peux avancer* » (Barbara-T1, l. 542-543). Elle a également obtenu deux périodes d'étude dirigée, le lundi et le jeudi soir. L'étude dirigée est organisée à l'école, après les horaires scolaires, pour aider les élèves le souhaitant dans la réalisation de leurs devoirs.

De plus, Barbara explique qu'elle n'enseigne pas toutes les branches scolaires, elle a choisi d'enseigner le français ou encore les arts visuels par exemple. Cette décision s'est effectuée avec les enseignantes titulaires des classes dans lesquelles Barbara enseigne. Celles-ci sont praticiennes formatrices (PF), ainsi Barbara a deux stagiaires dans les deux classes principales dans lesquelles elle enseigne.

Elle se dit « *contente de ce poste finalement* » (Barbara-T1, l. 224). En effet, elle aimerait être titulaire et enseigner à 100% dans une même classe, mais elle explique que ce poste, pour un premier, lui convient. En effet, elle a une collègue de la HEP-VS qui a obtenu un poste à 100% en 7H et qui était tous les jours à l'école durant l'été : « *elle a trop de petits détails trop de trucs à faire et elle est en stress* » (Barbara-T1, l. 214-215). Barbara exprime que : « *ce 7-8H à double degré à 100% justement en tant qu'enseignante novice ça me stresserait un peu donc je t'avouerais* » (Barbara-T1, l. 117).

Le système entourant Barbara :

En ce qui concerne le système l'entourant, comme Barbara a obtenu son poste d'enseignante dans l'établissement scolaire dans lequel elle a effectué une année de stage, avant même la rentrée scolaire, elle connaît toutes les enseignantes titulaires avec lesquelles elle va travailler : « *c'est aussi l'avantage à faire mon stage là-bas c'est que je connais déjà tout le monde* » (Barbara-T1, l. 227). En effet, elle explique déjà avoir collaboré avec beaucoup de collègues de l'établissement, notamment les intervenantes d'éthique et de culture religieuse, les enseignantes d'appui ou encore les enseignantes spécialisées. En plus de cela, elle a déjà participé à plusieurs sorties non professionnelles avec ses futures collègues (microsystème).

Ensuite, Barbara a eu contact avec la direction de l'établissement à de maintes reprises, notamment lors de son processus de postulation, entre les discussions et les entretiens : « *j'avais été tellement la voir pour les entretiens et tout à chaque fois pour lui dire que je voulais le poste* » (Barbara-T1, l. 476) (microsystème).

Barbara est en contact avec les parents de ses élèves presque exclusivement lors des réunions des parents. En effet, la relation école-familles est principalement gérée par les enseignantes titulaires des classes (mésosystème).

En ce qui concerne sa famille, Barbara est fille unique et habite avec ses parents dans l'appartement dans lequel elle a grandi. Elle explique que sa mère l'a beaucoup soutenue dans ses choix professionnels, contrairement à son père : « *depuis que j'ai lâché l'uni lui il m'a jamais soutenue pour la HEP parce que pour lui il me voyait pharmacienne tu sais vraiment université* » (Barbara-T1, l. 374-375). Celui-ci qualifie son métier comme un travail qui consiste seulement à « *t'occuper des gosses* » (Barbara-T1, l. 376).

Barbara dispose d'un cercle d'amitié se composant de personnes venant de l'enseignement et d'autres domaines et qu'elle connaît depuis plus ou moins de temps. Elle considère avoir cinq amies proches de longue durée et elle dispose de trois amies ayant effectué la HEP-VS avec elle, mais qui sont encore en cours de formation. Toutes ses amies sont pour elle un soutien important. Cependant, elle précise que les personnes qui ne connaissent pas le domaine de l'enseignement ont une sensibilité différente face au métier. Elle explique qu'elle a reçu ce type de commentaires plusieurs fois : « *t'es pas trop mal payée pour le peu de travail que t'as* » (Barbara-T1, l. 405).

Le cas Coline

Coline est une enseignante du Bas-Valais. Elle a effectué sa scolarité obligatoire, pour ensuite effectuer une maturité gymnasiale dans un collège valaisan. Après cela, elle a choisi d'effectuer la HEP-VS afin de devenir enseignante primaire, comme elle l'a toujours souhaité.

Elle avait prévu de faire une année de césure à la suite de l'obtention de son diplôme en enseignement primaire, mais elle a, pour finir, choisi de commencer à enseigner directement à la suite de l'obtention de celui-ci.

À la suite de l'obtention de son poste de travail, détaillé ci-dessous, Coline a choisi de déménager et de vivre avec son compagnon. Elle a quitté la maison familiale où habitent ses parents et sa sœur pour vivre dans un autre village juste avant ses débuts en tant qu'enseignante primaire. Elle explique avoir « découvert » la vie indépendante et toutes les tâches qui lui incombent, ce qui a ajouté un poids à sa rentrée scolaire. De plus, elle semble avoir été impactée par son passage d'étudiante à enseignante primaire, passage qu'elle redoutait par les responsabilités qu'impose ce statut.

Le premier poste de travail de Coline :

Comme elle le souhaitait, Coline a obtenu un poste en tant que titulaire d'une classe de 1-2H dans un établissement scolaire de taille plutôt moyenne en Valais. En effet, environ 10 collègues du même degré sont présentes dans l'établissement. Coline enseigne toutes les branches du programme scolaire à ses élèves. Elle gère toutes les responsabilités qu'implique une classe d'élèves de 1-2H. Lors de ses journées d'enseignement, elle suit des élèves de 2H toute la journée et des élèves de 1H lors des matinées.

Coline a récupéré une salle de classe de 4H. De ce fait, elle a dû tout aménager pour en faire une classe de 1-2H. Elle a commandé des meubles, des chaises et des tables. Pour ce faire, la direction lui a transmis un catalogue dans lequel elle a fait une sélection, sélection qui a dû être approuvée par la direction, pour ainsi passer commande. Pour savoir combien de tables et des chaises choisir, Coline a dû réfléchir à son enseignement et à ce qu'elle prévoyait pour ses élèves durant cette année scolaire : *« je me suis dit que je prévoyais une place assise pour tout le monde au début de l'année j'essaie de faire flexible et si ça fonctionne pas au moins j'avais ces tables pour ça »* (Coline-T1, l. 437-438).

Le système entourant Coline :

Coline, avant la première réunion de la rentrée scolaire dans son établissement, ne connaissait aucune des enseignantes de l'école. En effet, elle a petit à petit fait la connaissance de sa collègue enseignant au même degré qui occupe l'autre salle de classe sur le même étage que la classe de Coline. De plus, elle a rencontré les autres enseignantes de l'établissement. Coline a eu contact avec la directrice de l'établissement lors de son engagement et lors de la période de préparation de la rentrée scolaire. La directrice est souvent venue demander si Coline avait besoin d'aide (microsystème).

Quant à Coline, étant titulaire de classe, la communication et les réunions avec les parents sont exclusivement gérées par elle. Du plus, elle est beaucoup en contact avec les parents en raison du jeune âge de ses élèves et des problématiques que ceux-ci peuvent rencontrer à la maison (mésosystème).

Concernant sa famille, Coline aborde peu sa présence dans sa vie. Elle explique qu'elle a une sœur et qu'elle a choisi d'emménager avec son compagnon dès l'obtention de son poste en tant qu'enseignante primaire. Elle est également en contact avec des amies également enseignantes novices avec qui elle a postulé dans l'établissement scolaire dans lequel elle a obtenu son poste. Celles-ci sont un soutien important pour Coline, notamment celle qui est également enseignante titulaire en 1-2H.

5.2 Analyses intra-cas

Sur la base de ces trois profils, et dans un premier temps, j'ai choisi de réaliser des analyses intra-cas au travers de diverses thématiques afin de comprendre l'évolution de la perception de chacun d'entre eux, entre T1 et T2, en fonction des expériences vécues lors de leur premier semestre.

Pour ce faire, trois thématiques sont examinées. Au niveau des expériences individuelles, la thématique de la rentrée scolaire ainsi que de la visite de l'inspectrice scolaire sont examinées, car elles sont les deux étapes clés du premier semestre d'enseignement et sont communes aux trois cas. Ensuite, afin d'examiner l'évolution du système entourant chacune des enseignantes novices, un tableau comparatif entre T1 et T2 est réalisé par cas. Ce tableau questionne quatre sous-thématiques : les collègues de travail, les parents d'élèves, les membres du cercle familial ainsi que les membres du cercle amical.

À la suite de chaque tableau, quelques lignes récapitulent les éléments liés à la thématique questionnée, au T1 ainsi qu'au T2 et soulignent la quelconque évolution entre ces deux temps pour chaque cas.

5.2.1 La rentrée scolaire

Andréa

Tableau 3

Analyse intra-cas Andréa : La rentrée scolaire

Andréa	T1	T2
Sentiment global	Elle ne se sent pas prête. Elle souligne que sa formation n'a rien à voir avec la réalité. Cependant, elle se réjouit de voir grandir ses élèves.	Elle a vécu sa rentrée scolaire de manière positive. Elle note que la rentrée scolaire et le semestre ont passé très rapidement.
Éléments d'appréhensions/difficultés rencontrés	Elle exprime une frustration vis-à-vis de sa formation, qu'elle juge insuffisante pour la préparer pleinement à son entrée dans le métier.	Elle n'a pas éprouvé de difficultés lors de sa rentrée scolaire, sauf un événement difficile durant le semestre avec des parents d'élèves.

Au T1, Andréa aborde sa rentrée scolaire avec peu de sérénité. En effet, deux jours avant celle-ci, elle dit : « *je me sens pas du tout prête* » (Andréa-T1, l.332). Elle souligne également sa formation : « *on a fait 3 ans d'HEP et je croyais toujours que c'était assez proche de la pratique de faire les stages et tout, mais je trouve que ça a rien à voir avec la réalité au final* » (Andréa-T1, l.339-340). En ce qui concerne les élèves, Andréa se réjouit de faire leur connaissance : « *les enfants surtout c'est ce qui me donne le plus envie de les voir de les découvrir de les voir se développer dans ma classe* » (Andréa-T1, l.433).

Au T2, elle raconte que le premier jour s'est bien passé et constate que la rentrée et le semestre ont passé rapidement : « *c'est passé très vite enfin c'était vraiment court très court j'ai commencé à être un peu dans le travail il y avait déjà les vacances d'automne* » (Andréa-T2, l.2-3). Elle trouve que cela s'est bien déroulé malgré un événement avec les parents d'élèves : « *ça s'est hyper bien passé je trouve il y avait des moments moins bien plus difficile mais en gros j'étais hyper contente de cette première moitié* » (Andréa-T2, l.4-6).

En résumé, Andréa voyait sa rentrée scolaire comme difficile en raison de sa préparation ainsi que de sa formation, qu'elle jugeait comme pas représentative de la réalité. Au T2, elle explique que cette rentrée s'est très bien passée et que son semestre a passé très vite. Lors de ce semestre, elle a vécu un événement difficile avec des parents d'élèves. Celui-ci est examiné en détail plus tard dans ce travail.

Tableau 4

Analyse intra-cas Barbara : La rentrée scolaire

Barbara	T1	T2
Sentiment global	Elle perçoit la rentrée comme stressante, en raison de la nouveauté du métier et des exigences de l'enseignement.	Elle perçoit sa rentrée scolaire comme s'étant bien déroulée. Connaissant déjà ses élèves, cela a été rassurant pour elle. Elle note toutefois une certaine appréhension au début.
Éléments d'appréhensions/difficultés	Elle se réjouit de débiter, mais a tendance à se comparer défavorablement aux enseignantes expérimentées, en particulier celle dont elle reprend le poste.	Elle avait toujours une appréhension le premier jour. Elle a abordé la rentrée avec prudence en « tâtant » le terrain.
Éléments facilitateurs	Elle connaît le contexte d'enseignement, car elle a réalisé son stage dans cet établissement. Elle connaît déjà ses collègues de travail et une partie de ses élèves.	Elle a été beaucoup rassurée par le fait qu'elle connaisse une partie de ses élèves de sa classe, le contexte de travail, ses collègues.

Au T1, Barbara perçoit la rentrée comme stressante, en raison de la nouveauté du métier et des exigences de l'enseignement, mais relativise par rapport à sa fonction de non-titulaire : *« je suis pas titulaire aussi je pense ça fait beaucoup j'ai un peu relativisé et j'ai un peu laissé couler j'ai toujours un peu bossé voilà comme je t'ai dit préparer des trucs, mais petit à petit je me suis pas plus pris la tête que ça »* (Barbara-T1, l. 351-353).

Bien qu'excitée à l'idée de commencer, elle se compare négativement aux enseignantes expérimentées, en particulier à celle dont elle reprend le poste : *« Julie était quand même géniale et tout puis tu sais ce que tu perds et tu sais pas trop ce que tu récupères »* (Barbara-T1, l.221-222). Cependant, ayant réalisé son stage dans le même établissement, elle se sent rassurée, connaissant déjà le contexte, ses collègues et une partie de ses élèves : *« après c'est aussi l'avantage à faire mon stage là-bas c'est que je connais déjà tout le monde puis des choses n'ont pas vraiment changé »* (Barbara-T1, l. 226-227).

Au T2, Barbara décrit sa rentrée comme s'étant bien déroulée : *« le premier jour ça avait été, car du coup je connaissais déjà la classe donc ça a été aussi rassurant »* (Barbara-T2, l.128). L'appréhension initiale a été atténuée par la connaissance de ses élèves, de ses collègues et

du contexte de travail. Elle a abordé cette période avec prudence, ce qui lui a permis de mieux gérer la situation : « *il y avait un peu cette appréhension donc on allait un petit peu en mode tâter le terrain* » (Barbara-T2, l. 131-132).

En résumé, entre T1 et T2, Barbara passe d'une rentrée perçue comme plutôt stressante en se comparant à l'enseignant-e dont elle reprend le poste, à une expérience plutôt positive, notamment grâce au fait qu'elle connaissait son contexte de travail.

Coline

Tableau 5

Analyse intra-cas Coline : La rentrée scolaire

Coline	T1	T2
Sentiment global	Elle se sent excitée pour la rentrée, mais également stressée en raison de la nouveauté. Elle a tenté de réduire son stress en préparant la rentrée tout l'été.	Elle a bien vécu sa rentrée, mais a été inquiète par l'arrivée d'une élève allophone. Elle a aussi mis en place un cadre strict au départ.
Éléments d'appréhensions/difficultés	Elle ressent un certain stress à l'idée de débiter en tant qu'enseignante titulaire, mais se dit prête à se lancer.	Elle a éprouvé une certaine appréhension à l'idée d'accueillir une élève allophone, mais la gestion de cette situation s'est révélée moins complexe qu'elle ne l'avait anticipé.
Éléments facilitateurs	Les échanges qu'elle a pu avoir avec ses collègues l'ont aidé et ont permis d'établir une ambiance de travail positive.	Elle souligne les échanges avec ses collègues et les stratégies qu'elle a mises en place par exemple avec le non-verbal dans la gestion des élèves.

Au T1, Coline est stressée pour sa première rentrée scolaire. Mais, le fait d'avoir préparé celle-ci durant tout son été l'a beaucoup rassurée : « *y a forcément une pression parce que on sait pas trop comment ça va se passer après je suis assez détendue parce que bah j'ai préparé tout ce que je pouvais préparer* » (Coline-T1, l.116-117). Elle voit ce passage comme un passage important dans la vie d'une enseignante novice et est soucieuse de l'inconnu qui l'attend : « *autant prendre la claque du premier coup et puis se dire bon je suis lancée dans le bain* » (Coline-T1, l. 151-152). Ce ressenti vient notamment du fait qu'elle est titulaire de classe et que toutes les responsabilités reposent sur elle.

Au T2, la rentrée scolaire de Coline s'est plutôt bien déroulée, même si elle avait beaucoup d'appréhension. De plus, Coline a connu l'arrivée d'une nouvelle élève dans sa classe, une élève allophone. Cet événement imprévu est venu déstabiliser Coline encore davantage et redoutait cette arrivée : *« j'avais un peu peur je me suis dit ça va être compliqué »* (Coline-T2, l. 108).

En résumé, au T1, Coline voyait la rentrée comme un « saut dans le vide », malgré une bonne préparation. Au T2, elle observe que cette rentrée s'est bien déroulée et qu'elle est parvenue à gérer l'arrivée imprévue d'une élève allophone.

5.2.2 La visite de l'inspectrice scolaire

Andréa

Andréa connaît son inspectrice scolaire. En effet, avant la rentrée scolaire, elle l'a rencontré pour échanger à propos des deux classes dans lesquelles elle enseigne, deux classes bilingues.

Tableau 6

Analyse intra-cas Andréa : La visite de l'inspectrice scolaire

Andréa	T1	T2
Préparation	Elle prévoit de préparer une séance de qualité et d'accepter les remarques de l'inspectrice pour s'améliorer.	Elle a préparé une séance d'enseignement basée sur un programme spécifique pour les classes bilingues, pour « plaire » à l'inspectrice.
Sentiments vis-à-vis de la visite	Elle est plutôt détendue et considère la visite comme une opportunité d'amélioration. Elle est confiante et ne voit pas cette visite comme un obstacle, mais comme une occasion de progresser.	Elle a eu un fort sentiment de doute après la visite et est restée bloquée sur les critiques de l'inspectrice. Elle a ressenti un impact négatif important sur son moral, jusqu'à contacter la sous-directrice pour être rassurée.

Au T1, Andréa aborde la visite de l'inspectrice avec confiance. Elle voit cette visite comme une opportunité de progresser : *« si t'es stressée à la visite de l'inspectrice ça veut dire que tu fais pas bien ton boulot le reste du temps »* (Andréa-T1, l. 420-421). Cependant, elle souligne que cette visite : *« ça pourrait être quelque chose pour lequel je vais être stressée »* (Andréa-T1, l.413-414).

Au T2, Andréa prépare une séance adaptée aux classes bilingues pour plaire à l'inspectrice : « *je fais ça quand il y a l'inspectrice qui est là comme ça et elle va être toute contente* » (Andréa-T2, l.147-148). Cependant, cette visite ne se déroule pas comme elle l'avait prévue. En effet, l'inspectrice a été surprise qu'elle réalise cette séance d'enseignement qui proposait de traduire le manuel de mathématiques, car des manuels déjà traduits sont donnés aux élèves. De ce fait, elle n'a pas été convaincue par l'enseignement d'Andréa et elle l'a partagé avec elle. Andréa se sent déstabilisée et déçue, pensant avoir bien fait : « *j'avais un peu l'air conne [...] parce que bah moi je croyais bien faire* » (Andréa-T2, l. 148-149). Elle a ressenti le besoin de chercher le soutien de la sous-directrice pour retrouver confiance : « *je suis vraiment restée bloquée là-dessus [...] j'avais vraiment un sentiment négatif* » (Andréa-T2, l. 154-155). La sous-directrice l'a rassurée.

En résumé, Andréa, au T1, a une approche confiante de cette visite, tout en ayant conscience que celle-ci pourrait la stresser. À la suite du passage de l'inspectrice, elle montre de la frustration et un sentiment de doute par rapport à ce qu'elle a réalisé. L'inspectrice n'a pas été convaincue par sa séance d'enseignement et ses remarques ont engendré cette frustration chez Andréa.

Barbara

Barbara ne connaît pas l'inspectrice de son arrondissement au T1. Cependant, elle souligne qu'elle a déjà vécu une observation de la part d'une inspectrice scolaire lors de son examen de terrain

Tableau 7

Analyse intra-cas Barbara : La visite de l'inspectrice scolaire

Barbara	T1	T2
Préparation	Elle a noté les points importants à aborder (journal de classe, planifications, objectifs) lors de la visite.	Elle n'a pas préparé une séance d'enseignement spécifique pour la visite, mais avait très bien préparé sa séance en faisant « comme à la HEP ».
Sentiments vis-à-vis de la visite	Elle est légèrement stressée par la préparation, mais reste globalement confiante sur le déroulement de la visite. Elle espère que tout se passera bien.	Elle a été soulagée et encouragée par les remarques bienveillantes de l'inspectrice. Elle a retiré un sentiment de réconfort et de soutien de la part de l'inspectrice, qui l'a aidée à se détendre malgré son stress initial et qui a validé ses pratiques.

Au T1, Barbara précise qu'elle sait ce qui est attendu par l'inspectrice scolaire lors de sa visite, en raison de son expérience avec une autre inspectrice, à son examen de terrain. De plus, comme elle a vécu une expérience positive avec celle-ci, cela l'a rassurée pour cette visite. Elle a noté tous les points importants à aborder, comme le journal de classe, les planifications et les objectifs. Bien qu'elle soit légèrement stressée par la préparation de cette visite, elle reste confiante et espère que tout se passera bien : « *je ne vois pas pourquoi ça se passerait mal si elle vient pour inspecter* » (Barbara-T1, l.505).

Au T2, Barbara s'est sentie encouragée par les remarques bienveillantes de l'inspectrice : « *elle m'a plutôt dit qu'elle était impressionnée de comment je gérais toutes les classes* » (Barbara-T2, l. 27-28). Le soutien et la validation de ses pratiques par l'inspectrice l'ont aidée à se détendre malgré son stress initial : « *elle est venue et adorable vraiment trop chou parce qu'elle m'a sentie un peu tendue comme si j'étais de nouveau en examen* » (Barbara-T2, l.26-27).

Coline

Coline, comme Andréa, a rencontré une fois son inspectrice lors de la première journée de l'introduction à la profession. Durant cette rencontre, Coline a perçu l'inspectrice comme bienveillante.

Tableau 8

Analyse intra-cas Coline : La visite de l'inspectrice scolaire

Coline	T1	T2
Préparation	Elle ne se sent pas encore préoccupée par la préparation de cette visite, car elle se sent encore « rodée » par sa formation.	Elle a préparé une séance d'enseignement qu'elle avait déjà réalisée plusieurs fois dans sa classe.
Sentiment global	Elle ne redoute pas la visite, car elle a d'autres priorités. Elle pense cependant que le stress pourrait venir plus tard, surtout si la gestion de classe devient difficile.	Elle a vécu la visite comme un moment très stressant, presque comme un examen de terrain. Bien que l'inspectrice ait été rassurante et bienveillante, elle a vécu l'expérience de manière négative sur le moment, ressentant une pression importante liée à sa nouvelle fonction.

Au T1, Coline ne redoute pas la visite, car elle a d'autres priorités. Elle voit cette visite comme encore très loin dans son semestre : « *pas encore j'ai plein d'autres choses à penser maintenant* » (Coline-T1, l. 295). De plus, comme elle a déjà rencontré son inspectrice et qu'elle l'a perçue comme bienveillante, elle redoute moins cette visite. Cependant, elle sait que, dans ce genre de situation, elle sera stressée par sa présence quand même.

Au T2, la visite se révèle très stressante pour Coline : « *c'était assez horrible* » (Coline-T2, l. 328), même si elle avait fait le choix de réaliser une séance d'enseignement connu par les élèves. En effet, elle a perçu cette visite comme un examen de terrain. L'inspectrice a pourtant été rassurante et bienveillante et elle a surpris Coline par ses questionnements : « *elle était plutôt là pour dire est-ce que tu vas bien est-ce que ça va* » (Coline-T2, l.340).

En résumé, Coline s'est sentie très stressée avant et lors de la visite, car elle s'apparentait beaucoup à une évaluation importante. Au T2, elle a été surprise par le fait que l'inspectrice se soucie de savoir comment elle se portait et elle montre de la bienveillance. Ces éléments ont rassuré Coline. De plus, elle souligne l'importance de ses élèves dans ce processus. Ceux-ci n'étaient pas stressés par la présence de l'inspectrice dans la salle de classe, ce qui a eu un fort impact sur Coline : « *ça m'a déstressée en fait je me suis dit ils ont pas peur d'elle pourquoi j'aurais peur moi* » (Coline-T2, l.336-337).

5.2.3 L'évolution du système

Afin d'analyser l'évolution du système entourant chaque cas entre T1 et T2, j'ai réalisé un tableau comparatif par cas. Chaque tableau examine d'autres thématiques : les collègues de travail, les parents d'élèves, les membres du cercle familial, ainsi que les membres du cercle amical.

Andréa

Tableau 9

Analyse intra-cas Andréa : L'évolution de son système

Andréa	T1	T2
Collègues de travail (Relations et collaboration)	Elle a eu plutôt un premier bon contact avec ses collègues, mais regrette l'absence d'une véritable collaboration. En effet, elle aimerait collaborer avec ses collègues du même degré, mais les enseignantes	Elle s'est fait quelques amies parmi ses collègues novices, mais n'a pas cherché à tisser d'autres liens, car elle ne compte pas rester dans l'établissement. Elle collabore parfois, mais sur des tâches très spécifiques (par exemple sur les évaluations).

	expérimentées ne le souhaitent pas.	
Parents d'élèves (Gestion de la relation école-familles)	Elle n'a jamais vécu d'expérience avec des parents d'élèves. Elle est sereine et n'appréhende pas la relation école-familles, car elle souhaite régler les problèmes grâce à la discussion.	Elle a été très déstabilisée par sa première réunion avec les parents d'une élève. Celle-ci l'a fortement impactée ainsi que les entretiens suivants.
Membres du cercle familial (Relations et soutien perçu)	Elle vit loin de sa famille depuis l'obtention de son poste de travail. Elle prévoit que leur soutien sera moins présent, mais elle accorde beaucoup d'importance à celui-ci.	Elle a été perturbée par la distance géographique au début, mais s'est habituée. Néanmoins, elle s'est sentie soutenue, car de nombreuses interactions avaient lieu via des téléphones/messages.
Membres du cercle amical (Relations et soutien perçu)	Elle dispose de plusieurs amies dans son cercle proche. Elle ne semble pas avoir besoin de soutien de la part de ses amies.	Elle a développé une amitié avec son entraîneuse. Elle peut discuter de l'école avec des collègues de l'établissement lors des repas.

Les collègues de travail :

Au T1, Andréa souhaite collaborer avec ses collègues de travail, mais celles-ci ont montré peu de volonté. En effet, les deux collègues avec qui elle travaille sont deux enseignantes expérimentées qui reproduisent le même programme depuis plusieurs années. Elles enseignent certaines branches et Andréa enseigne les autres. La collaboration est peu présente : « *tu as ces branches-là tu te débrouilles* » (Andréa-T1, l. 369).

Au T2, Andréa est en contact majoritairement avec les enseignant·e·s novices des établissements dans lesquels elle enseigne, car elle les connaissait déjà et qu'ils·elles ont une vie similaire à celle d'Andréa : « *avec les autres j'ai pas créé trop de liens parce que déjà la plupart ils ont une famille enfants et cetera c'est un peu un autre délire* » (Andréa-T2, l.264-265). De plus, Andréa ne souhaite pas investir du temps dans cet aspect de son insertion professionnelle, car elle ne compte pas rester dans cet établissement : « *j'ai pas trop envie de créer trop de lien pour dire dans trois mois ciao donc je reste un peu de mon côté* » (Andréa-

T2, l.266). Enfin, comme sa première proposition de collaboration n'a pas été très bien reçue par ses collègues, Andréa préfère travailler seule « *c'est plutôt les moments avec les collègues qui étaient un peu de temps en temps difficiles on va dire* » (Andréa-T2, l.62-63). En effet, Andréa et ses collègues n'ont pas forcément la même façon d'enseigner ni la même vision de l'enseignement.

Les parents d'élèves :

Au T1, Andréa a eu très peu de contact avec des parents d'élèves durant sa formation, car c'est la praticienne-formatrice qui avait ce rôle. Andréa dit que : « *moi j'ai pas peur du contact avec les parents* » (Andréa-T1, l. 494-495). Elle souhaite trouver des solutions en parlant avec eux : « *si un jour il y a un souci bah tu parles avec eux* » (Andréa-T1, l.232).

Au T2, Andréa vit une première réunion des parents d'élèves difficile : « *le tout premier entretien s'est assez mal passé* » (Andréa-T2, l.19). En effet, des remarques concernant ses pratiques professionnelles ont été faites, car un parent considérait qu'Andréa devait donner des devoirs, chose qu'elle faisait très peu : « *elle disait il faut changer ça il faut faire comme ça et cetera et cetera* » (Andréa-T2, l.24). Face à cela, Andréa ressent une grande déstabilisation : « *j'étais hyper déstabilisée après* » (Andréa-T2, l.24) et elle souligne : « *j'avais un peu comme une haine contre la maman* » (Andréa-T2, l.182).

Cela a fortement impacté le vécu de son semestre d'enseignement ainsi que les entretiens qui ont suivi : « *j'étais en stress total à chaque fois* » (Andréa-T2, l.30).

Les membres du cercle familial :

Au T1, Andréa vient de déménager loin de sa famille. Elle prévoit ainsi que le soutien de celle-ci va évoluer et sera moins présent. Andréa montre un besoin accru d'un soutien de sa famille : « *c'est ça les petites choses qui t'aident à avoir plus de force pour faire autre chose du coup pour avoir la force pour l'école* » (Andréa-T1, l. 444-445). De plus, Andréa montre une grande reconnaissance de la place de sa famille dans sa vie : « *je suis vraiment presque gâtée on peut dire j'ai vraiment un entourage qui est incroyable* » (Andréa-T1, l. 442).

Au T2, après un semestre passé en vivant loin de sa famille, Andréa passe peu de temps avec elle. La distance géographique installée entre eux a un impact sur ses débuts dans l'enseignement : « *même si c'est pas loin je les voyais quand même beaucoup moins donc c'était un peu bizarre* » (Andréa-T2, l. 237-238). Ils sont parvenus à rester proches via des messages et des téléphones et cela a réconforté Andréa : « *tant qu'il y a ça je m'en fous du reste* » (Andréa-T2, l. 260-261). Sa mère propose de l'aider dans ses tâches professionnelles, mais Andréa refuse : « *même s'ils ont envie de m'aider je veux pas vraiment parce que je*

trouve que les moments qu'on a il faut les partager pour autre chose pas pour mon boulot » (Andréa-T2, l. 247).

Les membres du cercle amical :

Au T1, Andréa mentionne des ami-e-s proches avec qui elle partage des moments hors du cadre scolaire. De plus, elle souligne que son entraîneuse de handball fait partie de son cercle plutôt proche, car elle la voit plusieurs fois par semaine lors des entraînements.

Au T2, Andréa s'est liée d'amitié avec son entraîneuse, notamment car le métier d'enseignante est similaire aux tâches d'une entraîneuse : *« entraîneuse et enseignante il y a des trucs où on se retrouve »* (Andréa-T2, l. 234-235). Andréa a également trouvé un espace de discussion pour sa pratique professionnelle avec des collègues novices de l'établissement scolaire : *« on discute souvent à midi des fois on va tous manger ensemble et cetera c'est vraiment bien du coup parce que tu peux vraiment parler d'école avec eux »* (Andréa-T2, l. 248-249).

Barbara

Tableau 10

Analyse intra-cas Barbara : L'évolution de son système

Barbara	T1	T2
Collègues de travail (Relations et collaboration)	Elle a connu ses collègues lors de son stage et a déjà réalisé des sorties non professionnelles. Elle se sent intégrée dans l'équipe. Elle trouve la collaboration bénéfique, mais aussi contraignante. Ses collègues lui fournissent du soutien et des documents prêts.	Elle se sent incluse et intégrée dans l'équipe et participe activement à la dynamique. Elle cherche du soutien auprès de ses collègues titulaires et s'appuie souvent sur elles (par exemple lors des réunions). Elle collabore beaucoup pour des tâches diverses, mais trouve cela toujours plutôt contraignant.
Parents d'élèves (Gestion de la relation école-familles)	Elle pense que les réunions des parents seront gérées par les enseignantes titulaires. Par ses expériences antérieures, elle a une perception négative de la relation école-familles, car elle trouve les parents trop intrusifs et exigeants, ainsi elle appréhende cette relation.	Elle a eu peu de contacts directs avec les parents d'élèves, car elle n'est pas titulaire. Elle n'a pas rencontré de difficultés et a plutôt été surprise des parents coopératifs et compréhensifs.

Membres du cercle familial (Relations et soutien perçu)	Elle vit avec ses parents. Elle est plus proche de sa mère que de son père qui ne soutient pas son choix de devenir enseignante.	Sa mère est très présente pour l'aider (tâches pratiques), son père est absent et peu soutenant.
Membres du cercle amical (Relations et soutien perçu)	Elle a environ cinq amies proches de longue date et a des collègues de la HEP. Ses amies ont toujours cru en elle, mais certaines ne semblent pas se rendre compte de la charge de travail de Barbara. Elle échange avec ses amies de la HEP pour des conseils, du soutien.	Elle est toujours proche de ses amies de longue date. Les contacts avec les amies de la HEP ont nettement diminué et ne ressent pas le besoin de demander de l'aide.

Les collègues de travail :

Au T1, Barbara a déjà sa place dans l'équipe de professionnel·le·s en raison de la réalisation de son stage dans l'établissement de son poste de travail. Elle a déjà réalisé des sorties en dehors de l'école avec un grand nombre de ses collègues et connaît, ainsi, la majorité d'entre eux·elles. De plus, ses collègues ont proposé de l'aider et de lui transmettre des documents si besoin : « *Kelly où je suis que la demi-journée elle m'a déjà envoyé des trucs* » (Barbara-T1, l.434). Comme son poste implique qu'elle enseigne dans plusieurs classes différentes, elle doit beaucoup collaborer avec ses collègues et communiquer l'avancement dans le programme d'enseignement. Elle perçoit cela comme quelque chose de plutôt contraignant : « *c'est que je dois quand même rendre des comptes un peu à tout le monde* » (Barbara-T1, l. 218-219).

Au T2, Barbara est davantage incluse dans l'équipe. Elle participe aux activités avec ses collègues de travail : « *j'ai essayé aussi de participer un petit peu aux sorties tu sais comptoir entre collègues* » (Barbara-T2, l.232-233). De plus, elle réalise qu'elle peut compter sur les enseignantes expérimentées, ainsi que sur les titulaires de classe : « *j'étais moins paniquée parce que je savais que j'avais d'autres gens derrière au cas où* » (Barbara-T2, l.22). Elle obtient beaucoup de soutien de leur part, notamment lors des réunions. Elle doit beaucoup collaborer avec les autres enseignantes des classes dans lesquelles elle enseigne.

Les parents d'élèves :

Au T1, Barbara n'a pas encore dû gérer la relation école-parents. Lors de ses stages, c'était l'enseignante titulaire que le réalisait et, durant ce premier poste en tant qu'enseignante non titulaire dans plusieurs classes, elle pense qu'elle ne sera que peu en contact avec les parents. Elle a une vision plutôt négative de la relation école-parents, car elle a pu observer des parents peu coopératifs lors d'un de ses stages : *« c'est que les parents dans cette classe ils retombaient sur l'enseignant toutes les décisions »* (Barbara-T1, l.601-602).

Au T2, Barbara a effectivement eu peu de contact avec les parents des élèves de ses classes, en dehors des réunions de parents. La relation école-familles est gérée par l'enseignante titulaire. Cependant, les contacts qu'elle a eus ont changé sa vision de la relation école-familles, car elle a trouvé les parents coopératifs et plutôt sympas : *« j'ai eu des parents assez chouettes qui sont coopératifs »* (Barbara-T2, l.73-74). De plus, son appréhension que l'enseignante soit responsable, par exemple du comportement d'un élève s'est atténuée : *« les parents ne nous ont jamais dit ah oui, mais c'est de votre faute »* (Barbara-T2, l.75).

Les membres du cercle familial :

Au T1, Barbara vit chez ses parents. Elle obtient beaucoup de soutien de la part de sa mère : *« ma mère elle va un peu plus me remotiver »* (Barbara-T1, l.621). Son père, quant à lui, montre un certain regret que sa fille ait choisi de devenir enseignante et montre ne pas considérer ce métier : *« il prenait un peu moins au sérieux en mode métier où tu t'occupes des gosses »* (Barbara-T1, l. 375-376). En effet, il aurait préféré que Barbara fasse des études universitaires : *« il prend à la légère bref c'est mon papa qui est très vieux jeu qui enfin lui si je pouvais être médecin ou avocate »* (Barbara-T1, l. 383-384).

Au T2, le soutien de la mère de Barbara est toujours présent. Elle l'a notamment aidé à créer des outils pédagogiques : *« les jeux elle a beaucoup découpé ouais elle m'a vraiment fait beaucoup parce que j'avoue que ça fait du bien »* (Barbara-T2, l.465-466). En ce qui concerne son père, Barbara n'a pas montré l'envie d'en parler. Le seul élément dit durant l'entretien est : *« mon père enfin voilà »* (Barbara-T2, l.464). Je peux en déduire que son père n'a pas changé de vision et d'opinion sur la profession entre T1 et T2 et que cela semble affecter Barbara, comme elle ne souhaite pas en parler. Elle semble démunie face à cette situation.

Les membres du cercle amical :

Au T1, Barbara a plusieurs amies. Une partie d'entre elles sont enseignantes novices et une autre travaille dans d'autres domaines. Celles-ci montrent une vision plutôt réductrice du métier d'enseignante : *« t'es pas trop mal payée pour le peu de travail que t'as »* (Barbara-T1,

I. 405). Cependant, elles sont également un soutien important pour Barbara : « *elles ont toujours cru en moi plus que moi-même* » (Barbara-T1, I. 400). Barbara a également des amies enseignantes novices avec qui elles collaborent et s'entraident : « *elle me demande des trucs et puis du coup on se passe un peu quelques trucs* » (Barbara-T1, I.422).

Au T2, un changement s'est déroulé au niveau des amies enseignantes novices. En effet, le contact s'est nettement perdu en raison des nouveaux postes d'enseignement. Et, en ce qui concerne ses amies non-enseignantes, leur présence est toujours identique et leur avis ne semble pas avoir évolué : « *j'ai toujours droit aux petites blagues de ça va tes 7 mois de vacances par année* » (Barbara-T2, I. 242). Enfin, un changement s'est également réalisé, car elle s'est mise en couple entre T1 et T2. Son compagnon est un soutien important durant son semestre d'enseignement : « *l'air de rien je sais qu'il est aussi là il m'écoute aussi pas mal* » (Barbara-T2, I. 272).

Coline

Tableau 11

Analyse intra-cas Coline : L'évolution de son système

Coline	T1	T2
Collègues de travail (Relations et collaboration)	Elle appréhende de créer des liens avec ses collègues étant donné la grandeur de l'école. Elle se sent plutôt soutenue par ses collègues qui se disent disponibles pour l'aider. Elle collabore avec l'enseignante du même degré d'enseignement qu'elle.	Elle s'entend bien avec ses collègues, surtout avec l'enseignante de son étage avec qui elle est devenue amie. Elles collaborent activement, notamment pour la création de jeux. Elle demande du soutien et des conseils si nécessaire.
Parents d'élèves (Gestion de la relation école-familles)	Elle n'a jamais vécu d'expériences avec des parents, mais les redoute. Elle pense que les parents vont douter de ses compétences et appréhende sa capacité à gérer leurs attentes.	Elle a été très stressée pour la réunion des parents, elle n'a pas dormi les nuits précédentes. Elle a reçu des retours très positifs de parents très bienveillants. Elle n'appréhende plus les réunions individuelles.
Membres du cercle familial (Relations et soutien perçu)	Elle ne vit plus avec sa famille depuis l'obtention de son poste de travail, sa famille joue un rôle plus en arrière-plan. Son soutien principal est	Sa famille a joué un rôle secondaire, son compagnon est devenu le soutien principal au niveau personnel et professionnel.

	son compagnon.	
Membres du cercle amical (Relations et soutien perçu)	Elle a cinq à six amies qui sont également enseignantes novices. Elle pense collaborer avec ses amies enseignantes novices, elle les perçoit comme un soutien important.	Elle s'est rapprochée de ses collègues. Ses amies de la HEP n'ont pas occupé une grande place. Elle n'a pas ressenti le besoin de demander de l'aide à celles-ci. C'est plutôt elle qui les a aidées.

Les collègues de travail :

Au T1, Coline appréhende beaucoup la taille de son établissement scolaire et le nombre de collègues qu'elle a. En effet, elle redoute de ne pas parvenir à créer de liens avec l'équipe professionnelle : « *c'est vrai qu'il y a pas mal de collègues du coup bah c'était un peu difficile au début je me suis dit avec qui je vais rester* » (Coline-T1, l. 169-170). Cependant, l'équipe professionnelle lui a proposé de l'aider pour sa rentrée scolaire. Ainsi, Coline se sent soutenue : « *plus soutenue que stressée* » (Coline-T1, l. 122) par ses collègues.

Au T2, Coline se sent bien accueillie et incluse dans le groupe d'enseignantes. Elle participe à des sorties en dehors du travail et apprécie ces moments : « *c'était vraiment cool enfin c'est chouette de travailler avec eux et puis même de passer de bons moments aussi à l'extérieur* » (Coline-T2, l. 9-10). De plus, Coline a trouvé un grand soutien et une amitié avec sa collègue d'étage enseignant également en 1-2H. Celle-ci l'aide beaucoup : « *elle ça a vraiment été ma ressource principale* » (Coline-T2, l.240). Coline retire beaucoup de ce lien, qui a rendu le vécu de son insertion professionnelle bien plus agréable : « *le quotidien c'est vraiment hyper agréable avec elle du coup fin on se passe des choses on se donne aussi des conseils* » (Coline-T2, l.248-249).

Les parents d'élèves :

Au T1, Coline n'a vécu aucune expérience avec des parents d'élèves. Elle appréhende cette relation école-familles durant cette première année d'enseignement : « *moi ce que j'appréhende le plus c'est les parents cette année* » (Coline-T1, l. 201). De plus, elle se compare aux enseignantes précédentes de ses élèves, enseignantes expérimentées : « *ils sont habitués à très très très très bien et je sais pas si je vais pouvoir être à la hauteur enfin c'est ce que je me dis dans ma tête* » (Coline-T1, l. 260-261).

Au T2, Coline a reçu des retours très positifs des parents de ses élèves. Elle se sent rassurée et cela lui donne confiance en ses pratiques professionnelles : « *c'était vraiment pour me dire merci que leur enfant avait du plaisir il y a eu des retours hyper positifs* » (Coline-T2, l.45). De

plus, les comportements de certains parents l'ont beaucoup touché. Ils demandaient : « *et vous comment vous allez vraiment je suis ressortie de là [...] je suis repartie le baume au cœur* » (Coline-T2, l. 54-55). Durant le semestre, elle a notamment été beaucoup en contact avec les parents de ses élèves lors des réunions de parents. Ces réunions ont beaucoup stressé Coline : « *ça faisait trois jours je dormais plus* » (Coline-T2, l.55).

Les membres du cercle familial :

Au T1, Coline a déménagé avec son compagnon. Celui-ci est son soutien principal depuis qu'elle n'habite plus avec les membres de sa famille. Sa famille reste un soutien important : « *je dirais charge mentale et morale ma famille mon compagnon beaucoup* » (Coline-T1, l. 369).

Au T2, le soutien du compagnon de Coline a pris encore davantage de place dans sa vie. Il est présent pour permettre à Coline de parler de ce qu'elle vit à l'école : « *je lui parle de mes problèmes et puis il est toujours à l'écoute donc ça reste un grand pilier* » (Coline-T2, l. 276-277).

Les membres du cercle amical :

Au T1, Coline a plusieurs amies également enseignantes novices avec lesquelles elle souhaite collaborer : « *du coup avec elles on aimerait bien faire des correspondances* » (Coline-T1, l. 359). De plus, elle dispose d'un entourage proche qui la soutient beaucoup : « *je sais que j'ai pas mal de gens à qui parler du coup donc ça va aller* » (Coline-T1, l. 272).

Au T2, les amies de Coline également enseignantes novices sont passées en second plan, contrairement à ce qu'elle avait pensé au T1 : « *je pensais que mes copines allaient être le premier centre [...] enfin je vais me référer à elles, mais en fait pas du tout* » (Coline-T2, l. 237). En effet, Coline n'a pas ressenti le besoin de solliciter ses amies enseignantes novices. Cependant, elle leur a apporté son aide à plusieurs reprises. En ce qui concerne d'autres amies travaillant dans d'autres domaines, Coline trouve des moments d'échanges sur d'autres thématiques que celle de l'école qui lui permettent de déconnecter : « *ça me permet de déconnecter et d'être bien au travail* » (Coline-T2, l.283-284).

5.3 Analyses inter-cas

À la suite de ces analyses intra-cas qui comparent le T1 et le T2 de chaque cas au travers de diverses thématiques, j'ai réalisé des analyses inter-cas dans le but de comparer les cas entre eux au T1 et ensuite, au T2, également au travers de diverses thématiques. En effet, je trouve d'autant plus intéressant et pertinent de comparer ces trois cas comme cette recherche dispose de trois études de cas. Les trois sont comparés au niveau de diverses thématiques.

Les thématiques analysées sont : les expériences individuelles, le vécu général, la dynamique présente autour de l'insertion professionnelle ainsi que l'évolution du système de chacun des trois cas. Chacun de ces thèmes est analysé au travers de divers sous-thèmes. En effet, les expériences individuelles sont analysées à travers les expériences liées à la rentrée scolaire ainsi que la visite de l'inspectrice. Le vécu général, quant à lui, est examiné au travers des expériences significatives vécues par chacun des cas et de la perception générale de ce vécu. Ensuite, la dynamique autour de l'insertion professionnelle est observée au travers de l'introduction à la profession. Enfin, l'évaluation du système entourant chaque cas est étudiée au travers de quatre éléments : les collègues de travail, les parents d'élèves, les membres du cercle familial ainsi que les membres du cercle amical.

Toutes ces thématiques et sous-thématiques reflètent les codes déterminés pour les analyses présentées dans le chapitre dédié à la méthodologie.

5.3.1 Les expériences individuelles

La rentrée scolaire

La rentrée scolaire mentionnée dans la partie suivante s'est déroulée en août 2023. Pour chacun des cas, celle-ci a eu lieu exactement à la même date.

Tableau 12

Analyse inter-cas T1 : La rentrée scolaire

	Andréa	Barbara	Coline
Rôle au sein de l'école	Seconde enseignante sans titulariat dans les classes où elle enseigne, moins de responsabilités, ce qui diminue sa motivation.	Seconde enseignante sans titulariat dans quatre classes, elle connaît l'établissement et une partie des élèves, car y a été stagiaire.	Enseignante titulaire d'une classe à deux degrés dans un établissement qui lui est inconnu.
Relation avec les élèves	Elle se réjouit de découvrir ses élèves et de les voir grandir.	Elle connaît déjà une grande partie de ses futur·e·s élèves, elle se réjouit de commencer malgré ses appréhensions.	Elle appréhende de ne pas parvenir à tisser des liens avec ses élèves de 1H, elle accorde une grande importance à ces relations.
Planification et enseignement	Elle n'est pas prête pour la rentrée scolaire, n'a pas préparé la première	Elle a commencé à préparer la rentrée scolaire deux semaines avant celle-	Elle a préparé la rentrée scolaire tout l'été, a anticipé pour réduire le stress.

	<p>semaine d'enseignement, stressée par le manque de préparation.</p> <p>Elle a des difficultés à réaliser les planifications détaillées par manque de temps, frustration face aux méthodes imposées par les titulaires.</p>	<p>ci, mais se sent désorganisée.</p> <p>Elle veut éviter de passer tout son temps libre à travailler, elle souhaite planifier durant la semaine pour libérer ses week-ends.</p>	<p>Elle est inquiète concernant la planification des apprentissages, peur de ne pas suivre le bon ordre du programme.</p>
Équilibre vie pro/privée	<p>Elle met beaucoup d'énergie à concilier sa vie professionnelle et privée, notamment en raison de ses entraînements de handball qui prennent beaucoup de temps.</p>	<p>Elle cherche à maintenir un équilibre entre vie personnelle et professionnelle, veut planifier son temps pour libérer ses week-ends et ses vacances.</p>	<p>Elle est inquiète de ne pas pouvoir décrocher du travail et de l'école, peur de la fatigue mentale liée à la gestion de cet équilibre.</p>
Appréhension	<p>Elle est frustrée face à la formation, estime qu'elle n'était pas bien préparée pour entrer dans le métier, mais se réjouit d'apprendre de ses erreurs.</p>	<p>Elle se réjouit de commencer, mais se compare négativement aux enseignantes expérimentées, notamment à celles dont elle reprend le poste.</p>	<p>Elle est inquiète concernant le jour J de la rentrée scolaire, mais se dit prête à entrer dans le bain.</p>

En résumé, au T1, Andréa, Barbara et Coline partagent des préoccupations similaires concernant leurs débuts en tant qu'enseignantes primaires. Celles-ci sont principalement liées à l'appréhension de l'inconnu que représente la rentrée scolaire, à la gestion de la planification et à l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Andréa est la seule à aborder l'écart entre sa formation et la réalité du terrain : « *ça a rien à voir avec la réalité au final* » (Andréa-T1, l. 340), « *j'étais choquée qu'on était si mal préparé à ça* » (Andréa-T1, l. 337). Barbara et Coline perçoivent une différence minime face aux rentrées scolaires qu'elles ont pu effectuer lors de leurs stages.

Un facteur positif qui aide l'entrée dans le métier de Barbara a été de connaître l'établissement scolaire dans lequel elle allait enseigner. Cet aspect a nettement diminué son stress et ses appréhensions : « *après c'est aussi l'avantage à faire mon stage là-bas c'est que je connais*

déjà tout le monde puis des choses n'ont pas vraiment changé » (Barbara-T1, l. 226-227). Andréa et Coline ne connaissent pas les établissements de leur entrée ni leurs collègues. Andréa semble n'accorder aucune importance au fait de connaître ou non l'établissement et cela n'impacte pas son appréhension de la rentrée scolaire, absente pour son cas. Coline, quant à elle, présente des appréhensions liées à l'inconnu que représente l'établissement scolaire dans lequel elle va enseigner et ses futures collègues enseignantes qu'elle ne connaît pas. De plus, elle considère son école comme étant un grand établissement avec beaucoup d'enseignantes, notamment des enseignantes plus âgées qu'elle, ce qui augmente son appréhension, car elle redoute de ne trouver aucun sujet de conversation et de se sentir non incluse dans l'établissement.

Cependant, une différence notable peut être soulignée concernant leurs approches de la préparation de la rentrée scolaire. Celle-ci est grandement liée à leurs statuts respectifs de titulaire ou non. En effet, cet aspect influence leur niveau de stress et leur confiance pour cette première année d'enseignement en tant qu'enseignantes primaires novices : *« je suis pas titulaire aussi je pense ça fait beaucoup j'ai un peu relativisé et j'ai un peu laissé couler j'ai toujours un peu bossé voilà comme je t'ai dit préparé des trucs, mais petit à petit je me suis pas plus pris la tête que ça »* (Barbara-T1, l. 351-353). Contrairement à Coline, titulaire de classe, qui aborde sa rentrée comme un saut dans le vide : *« autant prendre la claque du premier coup et puis se dire bon je suis lancée dans le bain »* (Coline-T1, l. 151-152).

Tableau 13

Analyse inter-cas T2 : La rentrée scolaire

	Andréa	Barbara	Coline
Perception du vécu de la rentrée scolaire	Elle a vécu sa rentrée scolaire de manière très positive et sans appréhension particulière pour le premier jour. Elle souligne que la rentrée scolaire et le semestre ont passé très rapidement.	Elle perçoit sa rentrée scolaire comme s'étant bien déroulée. Connaissant déjà ses élèves, cela a été rassurant pour elle. Elle admet toutefois une certaine appréhension au début.	Elle a bien vécu sa rentrée scolaire, mais l'arrivée d'un élève allophone l'a rendue un peu moins confiante. Elle a aussi mis en place un cadre strict au départ, mais a privilégié le non-verbal et les discussions avec les élèves.
Éléments facilitants	Elle n'a pas eu d'appréhension pour le premier	Elle connaissait déjà sa classe, l'école, le contexte de travail,	Elle a utilisé le non-verbal pour gérer la classe, avec succès.

	jour. Les vacances ont rythmé son semestre, rendant le semestre plus agréable.	ses collègues, ce qui l'a fortement rassurée.	Les discussions ouvertes sur les règles de la classe et un coin de réflexion pour les élèves ont été facilitants.
Éléments d'appréhensions/difficultés	Aucun élément d'appréhension ou de difficulté mentionné.	Elle ressentait une appréhension au début, abordant le premier jour de manière prudente en « tâtant le terrain ».	L'arrivée d'un élève allophone l'a inquiétée au début, bien qu'elle n'ait pas dû réaliser une différenciation importante.

Au T2, les trois enseignantes expliquent avoir globalement bien vécu leur rentrée scolaire, sans difficulté majeure. Barbara et Coline avaient quelques appréhensions, elles ont réussi à gérer leur entrée dans le métier : « *il y avait un peu cette appréhension donc on allait un petit peu en mode tâter le terrain* » (Barbara-T2, l. 131-132). En effet, des facteurs externes, comme connaître ses futures élèves (Barbara) ou utiliser des stratégies connues pour la gestion de sa classe (Coline) ont facilité la rentrée scolaire de ces enseignantes.

Néanmoins, quelques différences peuvent être soulignées quant à la gestion de cette première rentrée scolaire. Le niveau d'appréhension des trois enseignantes était plutôt inégal. En effet, Andréa n'a ressenti aucun stress pour sa première rentrée scolaire notamment en raison de son statut d'enseignante non titulaire, de même que Barbara, qui explique avoir ressenti un peu d'appréhension, mais moins que si elle avait été titulaire. Coline est celle qui a présenté le plus d'appréhensions et de stress face à son entrée dans le métier, notamment en raison des responsabilités qu'implique son statut de titulaire et, l'arrivée d'une élève allophone dans sa classe : « *j'avais un peu peur je me suis dit ça va être compliqué* » (Coline-T2, l. 108). Enfin, une différence notable est perçue dans la gestion de classe. En effet, Coline a choisi d'imposer un cadre strict dès le début du semestre par peur que les élèves prennent trop de liberté. Elle a ensuite assoupli ce cadre avec des méthodes plus douces. Andréa a une manière d'aborder la gestion de classe de manière différente, notamment par la discussion sans imposer de règles explicites ni de cadre défini. Enfin, Barbara a opté pour un cadre avec des règles de conduite et des systèmes de discipline définis dans chacune de ses classes.

La visite de l'inspectrice scolaire

Lors de la première année d'enseignement en tant que diplômé·e·s, les enseignant·e·s novices reçoivent une ou plusieurs visites, annoncées ou non, de l'inspectrice scolaire de leur

arrondissement dans leur salle de classe respective. Dans cette recherche, les trois enseignantes novices ont eu une seule visite pendant leur premier semestre, et celle-ci a été annoncée pour chacune d'entre elles. Étant affectées dans des établissements scolaires différents, elles ont reçu la visite de trois inspectrices scolaires différentes.

Tableau 14

Analyse inter-cas T1 : La visite de l'inspectrice scolaire

	Andréa	Barbara	Coline
Connaissance de l'inspectrice	Elle connaît déjà l'inspectrice, car elle l'a rencontrée pour discuter des classes bilingues.	Elle ne connaît pas l'inspectrice, mais a déjà vécu une situation similaire, ce qui la rend confiante.	Elle a rencontré l'inspectrice lors de la journée d'introduction et l'a perçue comme bienveillante.
Sentiments vis-à-vis de la visite	Elle est très détendue et considère la visite comme une opportunité d'amélioration.	Elle perçoit la visite comme une opportunité positive pour discuter d'améliorations.	Elle ne redoute pas la visite, car elle a d'autres priorités. Elle pense cependant que le stress pourrait venir plus tard, surtout si la gestion de classe devient difficile.
Préparation	Elle prévoit de préparer une séance de qualité et d'accepter les remarques de l'inspectrice pour s'améliorer.	Elle a noté les points importants à aborder. Le manque de temps pour la préparation est sa principale source de stress.	Elle ne se sent pas encore préoccupée par la préparation, car elle se sent encore « rodée » par sa formation.
Appréhension ou stress	Aucun stress. Elle estime que le stress est le signe d'une mauvaise enseignante.	Elle est légèrement stressée par la préparation, mais reste globalement confiante sur le déroulement de la visite.	Pas de stress immédiat, mais elle anticipe une certaine appréhension à l'approche de la visite.
Attitude générale	Elle est confiante et ne voit pas cette visite comme un obstacle, mais comme une occasion de progresser.	Elle espère que tout se passera bien, tout en ressentant une légère pression.	Elle adopte une attitude assez détendue pour le moment, mais reste vigilante par rapport à d'éventuelles sources de stress à venir.

Chacune des enseignantes aborde la visite de l'inspectrice avec une certaine confiance, confiance nettement plus présente chez Andréa qui a un avis très tranché : « *si t'es stressée à la visite de l'inspectrice ça veut dire que tu fais pas bien ton boulot le reste du temps* » (Andréa-T1, l. 420-421). Les trois enseignantes adoptent une attitude relativement positive face à cette visite. Andréa est la plus détendue, percevant la visite comme une occasion d'amélioration, tandis que Barbara se montre confiante, mais légèrement stressée par la préparation de ces séances d'enseignement. Coline, n'est pas encore préoccupée, car elle a d'autres priorités avant celle-ci, mais elle anticipe un stress futur qu'elle pense très présent en temps voulu : « *je vais appréhender un petit peu* » (Coline-T1, l. 296).

Andréa et Barbara mettent l'accent sur la préparation des séances d'enseignement observées par l'inspectrice, avec un stress accru pour Barbara à cause du manque de temps. Coline est encore détendue, mais appréhendera très certainement cette visite lorsqu'elle sera plus proche dans le temps : « *pas encore j'ai plein d'autres choses à penser maintenant* » (Coline-T1, l. 295).

Enfin les trois enseignantes, Andréa, Barbara et Coline, perçoivent la visite de l'inspectrice comme une opportunité positive d'amélioration de leurs pratiques plutôt qu'une évaluation amenant à une sanction. Elles voient ce moment comme une occasion d'échanger de manière constructive et de pouvoir obtenir des conseils pour aider leur entrée dans le métier. De plus, Andréa et Coline ont déjà fait la connaissance de leur inspectrice. Coline a perçu celle-ci comme une personne plutôt accueillante : « *elle a l'air très gentille enfin elle avait l'air assez bienveillante* » (Coline-T1, l. 281). Cette perception a pu diminuer l'appréhension de sa visite dans la classe de Coline.

Tableau 15

Analyse inter-cas T2 : La visite de l'inspectrice scolaire

	Andréa	Barbara	Coline
Préparation	Elle a préparé une séance d'enseignement basée sur un programme spécifique pour les classes bilingues, pour « plaire » à l'inspectrice.	Elle n'a pas préparé une séance d'enseignement spécifique pour la visite.	Elle a préparé une séance d'enseignement qu'elle avait déjà réalisée plusieurs fois dans sa classe.
Réaction de l'inspectrice	L'inspectrice n'a pas apprécié la séance, car elle ne connaissait pas le	L'inspectrice l'a rassurée sur son enseignement et s'est souciée de son	L'inspectrice a été bienveillante et rassurante. Elle l'a encouragé à continuer

	programme utilisé, son retour a été plutôt négatif.	bien-être. Elle l'a félicitée pour sa gestion des classes et a proposé de l'aider si besoin.	et s'est assurée qu'elle se sente bien dans son rôle de titulaire de classe.
Réaction de l'enseignante	Elle s'est sentie perdue et déstabilisée par les remarques de l'inspectrice, notamment parce qu'elle croyait avoir bien fait. Elle a éprouvé un sentiment d'échec et de frustration : « <i>j'avais un peu l'air conne</i> » (Andréa-T2, l. 149).	Elle a été soulagée et encouragée par les remarques bienveillantes de l'inspectrice. Elle ne s'est pas sentie dépassée par sa gestion de classe et n'a pas ressenti le besoin de demander de l'aide, malgré la proposition de l'inspectrice.	Elle a vécu la visite comme un moment très stressant, presque comme un examen de terrain. L'attitude bienveillante de l'inspectrice l'a réconfortée et l'a aidée à relativiser la situation.
Conséquences émotionnelles	Elle a eu un fort sentiment de doute après la visite. Elle est restée bloquée sur les critiques de l'inspectrice et a ressenti un impact négatif important sur son moral, jusqu'à contacter la sous-directrice pour être rassurée.	Elle a retiré un sentiment de réconfort et de soutien de la part de l'inspectrice, qui l'a aidée à se détendre malgré son stress initial et qui a validé ses pratiques.	Elle a ressenti beaucoup de stress et une remise en question personnelle. Bien que l'inspectrice ait été rassurante, elle a vécu l'expérience de manière négative sur le moment, ressentant une pression importante liée à sa nouvelle fonction.

La visite de l'inspectrice scolaire a été vécue de manière plutôt différente pour les trois enseignantes. En effet, Andréa a été très déstabilisée et frustrée par cette visite de l'inspectrice, dont les remarques plutôt négatives l'ont fortement impactée émotionnellement : « *je fais tous les jours la même chose si c'est pas suffisant bah autant qu'elle me dise quoi [...] et puis que je ne suis pas à ma place* » (Andréa-T2, l.168-169) et « *j'avais un peu l'air conne [...] parce que bah moi je croyais bien faire* » (Andréa-T2, l. 148-149). Elle a ressenti le besoin de chercher le soutien de la sous-directrice pour retrouver confiance : « *je suis vraiment restée bloquée là-dessus [...] j'avais vraiment un sentiment négatif* » (Andréa-T2, l. 154-155).

Barbara a vécu une expérience plutôt positive, l'inspectrice étant bienveillante et rassurante, ce que l'a aidée à surmonter son stress initial : « *elle est venue adorable vraiment* » (Barbara-

T2, l. 26).

Coline a vécu cette situation comme très stressante et comme une remise en question de ses pratiques : « *je me suis dit en fait ça fait 2 mois que j'enseigne [...] je me dis peut-être ce que je fais c'est faux ou peut-être que ça suffit pas* » (Coline-T2, l. 327) et « *c'était assez horrible* » (Coline-T2, l. 328). Cependant, l'inspectrice a su la rassurer par sa bienveillance.

5.3.2 Le vécu général

Les expériences significatives du semestre

Tableau 16

Analyse inter-cas T2 : Les expériences significatives du premier semestre

	Andréa	Barbara	Coline
Expériences significatives	1. Son arrêt de travail à la suite d'une blessure lors de la pratique de son sport. 2. Un entretien avec les parents difficile	1. Un conflit violent avec un élève en 7H qui a jeté du mobilier en classe. 2. Du harcèlement scolaire via un groupe Teams.	1. Un problème avec un père d'élève qui ne récupérait pas son enfant à l'heure. 2. L'aide à l'intégration d'une élève angoissée par la rentrée scolaire. 3. La gestion d'un cas de harcèlement dans sa classe.
Sentiments ou réactions	1. Elle a été déstabilisée par l'impact de la blessure sur son moral et son équilibre, soutenue par sa famille (sa mère et sa sœur). 2. Elle a été très déstabilisée, remise en question de ses pratiques, perte de confiance en elle pour les autres entretiens avec les parents.	1. Elle a été déstabilisée et incertaine sur la manière de gérer l'incident avec l'élève perturbateur. Plutôt détachée, car gestion par la titulaire. 2. Elle a été plutôt détachée du problème de harcèlement scolaire car non titulaire de la classe.	1. Elle s'est sentie utilisée par le parent et a dû solliciter l'aide de collègues pour gérer la situation. 2. Elle a ressenti de la fierté et de la satisfaction d'avoir aidé une élève à s'intégrer et à rassurer le parent. 3. Elle a ressenti de la pression et du stress lié à la gestion d'une élève harcelée.
Gestion des évènements	1. Elle est revenue travailler par peur	1. Elle a informé la titulaire de classe, qui	1. Elle a suivi les conseils de collègues,

	de prendre du retard sur le programme.	a pris le relais dans la gestion du conflit avec ses élèves.	en a discuté avec le parent et a proposé une solution.
	2. Elle a discuté avec la titulaire de la classe et a anticipé pour les entretiens suivants.	2. La titulaire a géré l'incident de harcèlement, mais Barbara est restée attentive à ce type de comportements.	2. Elle a pris des initiatives pour faciliter l'intégration de l'élève et a renforcé son suivi. 3. Elle a pris des mesures après avoir discuté avec la mère et les collègues, et a instauré des discussions avec sa classe.

Andréa, Barbara et Coline ont vécu diverses expériences individuelles qui ont marqué le vécu de leur premier semestre d'enseignement. Des similitudes et des différences peuvent être identifiées dans le récit de chacun des cas.

Les trois enseignantes ont vécu des expériences qui les ont déstabilisées, que ce soit pour des raisons plus personnelles, Andréa et son accident : « *quand t'es blessée t'es pas au top en plus j'avais plus le sport donc moralement j'étais pas incroyable* » (Andréa-T2, l. 223-224) ou pour des raisons liées directement à la vie de la classe, pour Barbara et Coline. Elles ont les trois bénéficié de soutien extérieur, notamment de sa famille pour Andréa et de leurs collègues pour Barbara et Coline dans la gestion de situations délicates.

Ces événements ont également eu un impact différent sur chacune des enseignantes, notamment selon leur statut de titulaire ou non et leur poste de travail dans l'établissement scolaire. Barbara et Coline ont toutes deux été confrontées à des problèmes en lien avec la gestion des élèves et se sont senties différemment impliquées de par leur statut d'enseignante titulaire ou non. En effet, Coline, en tant que titulaire de classe, s'est sentie plus impliquée et sous pression pour résoudre le problème du harcèlement d'une de ses élèves « *je me suis dit c'est à moi de faire les choses enfin il y avait aussi cette pression de me dire ah ouais là je dois régler* » (Coline-T2, l. 217-218).

Des expériences significatives avec les parents d'élèves ont été vécues par Andréa et Coline. Celles-ci ont engendré des réactions différentes pour chacune des enseignantes. Andréa n'a pas bien vécu cette expérience avec ses parents d'élèves et gardera une appréhension pour la gestion de cette étape durant ces prochaines années d'enseignement. Coline a ressenti le

besoin de demander de l'aide à ses collègues pour gérer le parent en retard et a appris à gérer ce type de situation : « *heureusement j'ai eu beaucoup de collègues qui m'ont donné des conseils* » (Coline-T2, l.71). Elle se sent davantage prête pour la gestion des parents d'élèves par la suite. Cependant, elle souligne que cette situation a engendré des questionnements : « *je me suis quand même remise en question* » (Coline-T2, l. 183).

La perception générale du vécu

Tableau 17

Analyse inter-cas T2 : La perception générale du vécu du semestre

	Andréa	Barbara	Coline
Perception du vécu général	Elle perçoit son premier semestre de manière très positive. Elle se sent détendue par rapport à son rythme d'intégration dans le métier. Le semestre lui a paru très rapide.	Elle a commencé le semestre avec du stress lié aux planifications et à l'organisation. Elle a ensuite pris un certain rythme.	Elle a bien vécu son premier semestre, en soulignant des relations positives avec les élèves, les parents et les collègues. Elle mentionne un bon équilibre vie professionnelle et privée.
Éléments de satisfaction	Elle a trouvé un bon rythme pour éviter de se surcharger dès la première année pour maintenir son plaisir d'enseigner. Elle rit et passe de bons moments avec ses élèves.	Elle s'est organisée pour anticiper les planifications et alléger ses week-ends. Elle apprécie enseigner dans plusieurs classes. Le fait de ne pas être titulaire allège sa charge mentale.	Elle est parvenue à gérer son temps de travail pour équilibrer sa vie professionnelle et personnelle. Elle est satisfaite de la qualité des relations avec les élèves, les parents et les collègues. Elle apprécie son temps de trajet pour réfléchir à sa journée.
Éléments de difficultés	Elle a vécu des moments plus difficiles avec les collègues. Les entretiens avec les parents ont été plus stressants que prévu, notamment le premier.	Elle a ressenti beaucoup de stress au début concernant ses planifications. Elle s'est beaucoup questionnée sur ses pratiques professionnelles pendant les premières semaines.	Elle a traversé des moments de doute et de remise en question. Elle a ressenti des « challenges quotidiens » et un sentiment de saut dans le vide.

Ce premier semestre a été globalement vécu de manière agréable pour Andréa, Barbara et Coline : « *ça s'est hyper bien passé [...] j'étais hyper contente de cette première moitié* » (Andréa-T2, l. 3-4) ou « *la relation avec les élèves tout va bien avec les parents aussi la communication les collègues incroyables* » (Coline-T2, l. 2-3).

Les trois enseignantes ont dû s'adapter à leur nouvelle réalité professionnelle et ont organisé leurs temps de travail, de planification et de préparation dans le but de gérer leur charge de travail au mieux, en fonction de leur vie privée et professionnelle : « *le week-end j'arrive à décompresser [...] ça permet d'être vraiment à 100% quand je travaille du coup ça a rendu un peu le semestre agréable* » (Coline-T2, l.6-7). Une différence notable est présente entre Coline et les deux autres enseignantes, Andréa et Barbara. En effet, la charge de travail est différente et plus conséquente pour Coline en raison de son statut de titulaire de classe, celle-ci doit gérer davantage de responsabilités et faire face à des défis au quotidien : « *y a quand même eu ce saut dans le vide [...] c'est des challenges au quotidien* » (Coline-T2, l. 259-261) et « *ça aide [de ne pas être titulaire]* » (Barbara-T2, l.21).

Ce premier semestre se résume à la construction de relations positives avec les élèves en ce qui concerne Andréa et Coline, qui mentionnent toutes deux des moments agréables avec leurs élèves, ce qui a contribué à leur satisfaction : « *tous les jours je rigole et puis on profite en classe c'est des moments chouettes* » (Andréa-T2, l. 61).

Barbara et Coline ont vécu des moments de doute et de remise en question concernant leurs pratiques professionnelles, notamment lorsqu'elles sont retrouvées face à des situations de harcèlement en classe ou face à des parents irrespectueux : « *je me suis dit en fait je suis la pire des profs* » (Coline-T2, l.126).

Les émotions, notamment le stress, ont été présentes différemment chez ces trois enseignantes. En effet, Barbara et Coline ont débuté le semestre avec des appréhensions et du stress : « *c'était beaucoup de stress par rapport aux planifications par quoi je commence* » (Barbara-T2, l.2). Coline est parvenue à s'organiser rapidement, ce qui lui a permis de décompresser durant les week-ends et de diminuer son stress, tandis que Barbara semble avoir pris plus de temps pour trouver un rythme qui lui convenait et lui permettait d'allier vie privée et professionnelle. Andréa a commencé le semestre de manière bien plus détendue en se concentrant davantage sur son plaisir d'enseigner plutôt que sur une préparation des séances d'enseignement irréprochable : « *trouvé un peu mes bases dans le métier parce que tant que moi je me sens pas à l'aise les enfants peuvent pas se sentir à l'aise en classe* » (Andréa-T2, l.94-95). Cette vision de l'enseignement n'était pas partagée par toutes les collègues enseignantes titulaires des classes dans lesquelles Andréa enseigne, ce qui a rendu

la collaboration compliquée : « *c'est plutôt les moments avec les collègues qui étaient un peu de temps en temps difficiles* » (Andréa-T2, l. 62-63).

5.3.3 Les dynamiques présentes autour de l'insertion professionnelle

L'introduction à la profession

Comme expliqué au début de ce travail, le dispositif d'introduction à la profession est une formation continue facultative proposée aux enseignant·e·s novices après leur formation et lors de l'obtention de leur premier poste de travail dans une école valaisanne. Ce dispositif d'accompagnement et de soutien s'organise autour de plusieurs journées et ateliers répartis selon les niveaux d'enseignement.

Les enseignantes novices participant à cette recherche n'enseignent pas au même degré scolaire. Ainsi, bien que le dispositif d'accompagnement soit identique dans son organisation, elles n'ont pas suivi les mêmes cours, et l'accompagnement a été assuré par des enseignant·e·s expérimenté·e·s différent·e·s.

De plus, parmi les trois cas étudiés, seules Barbara et Coline ont choisi de participer aux cours facultatifs proposés. Andréa n'a pas souhaité y prendre part. Barbara a suivi deux cours au début du semestre, ensuite elle n'a pas souhaité poursuivre, car elle n'en voyait plus une très grande plus-value pour sa pratique. Coline, quant à elle a suivi tous les cours proposés, c'est-à-dire environ cinq durant le premier semestre.

Tableau 18

Analyse inter-cas T1 : L'introduction à la profession

	Barbara	Coline
Perception de la formation	Formation moins pertinente pour une enseignante non titulaire.	Formation très intéressante, discussions riches, partage d'expérience.
Utilité des outils fournis	Outils disponibles, mais trop théoriques.	Outils pertinents et concrets, possibles à réutiliser.
Satisfaction générale	Elle est insatisfaite des deux cours suivis, manque d'outils concrets et pratiques.	Elle est très satisfaite des cours suivis et des apports amenés par le groupe et l'enseignante expérimentée.

Les deux cours suivis par Barbara ne lui ont pas apporté satisfaction en raison d'un manque de pistes concrètes et pratiques : « *c'est intéressant, mais c'est beaucoup de blabla et au final ils ne donnent pas des pistes concrètes enfin il nous dit un petit peu quoi comment, mais on sait pas quand ce qu'on doit faire qu'est-ce qu'on doit faire en juin juillet août septembre* ».

octobre enfin c'est assez large c'est très très large » (Barbara-T1, l. 259-261). Contrairement à Barbara, Coline a perçu ce dispositif comme une pratique utile qui l'a rassurée dans ses choix en tant qu'enseignante titulaire et qui a bénéficié à son insertion professionnelle. De plus, elle y a vu un intérêt particulier pour les outils concrets apportés dans le cours.

De plus, n'étant pas titulaire de classe, Barbara dispose de collègues enseignantes expérimentées avec qui elle peut échanger sur les problématiques qu'elle rencontre, ainsi elle ne ressent pas vraiment le besoin d'en parler avec d'autres enseignantes novices : *« vu que je suis avec des enseignantes qui ont déjà un peu tout qui est prêt et qui savent comment ça se passe les réunions je pense que j'ai pas raté grand-chose »* (Barbara-T1, l. 264-265).

Inter-cas au T2

Andréa, Barbara et Coline ont vécu leur insertion professionnelle à travers l'introduction à la profession de manière très différente. En effet, Andréa a fait le choix de ne pas participer, car elle pensait que ces cours auraient plutôt un impact négatif sur son insertion professionnelle : *« c'est un moment où tout le monde peut se plaindre un peu et ça j'ai pas trop envie d'entendre »* (Andréa-T2, l.359-360) et *« moi quand j'entends des personnes qui ont des soucis ou qui disent que ça va pas et puis je peux pas aider ça me dérange encore plus donc je pense j'ai bien fait de ne pas aller »* (Andréa-T2, l.361-362).

Ce dispositif d'introduction à la profession a permis de rassurer Barbara et Coline, de les soutenir et les aider à mieux vivre leur insertion professionnelle. Cependant, Barbara, quant à elle, a choisi d'arrêter sa participation après le second cours, car elle se sentait suffisamment confiante dans sa pratique. Elle a ainsi bénéficié d'un soutien temporaire avant et au début de son semestre, mais a ensuite refusé l'aide proposée : *« je pense que ça a servi un petit peu pour essayer de rassurer en début d'année »* (Barbara-T2, l.449-450). En effet, elle n'en ressentait plus le besoin et voyait ces cours comme une charge plutôt qu'une opportunité.

Coline a suivi les cours proposés durant l'entièreté de son semestre, car elle y a trouvé des outils utiles et concrets qu'elle a utilisés dans ses pratiques professionnelles, contrairement à Barbara qui n'a pas perçu d'utilité dans ces outils.

En résumé, si Andréa a choisi de ne pas prendre part aux cours proposés par l'introduction à la profession, Barbara en a profité temporairement et Coline a pleinement intégré ces cours dans son processus d'insertion professionnelle.

5.3.4 L'évolution du système du cas

Les collègues de travail

Tableau 19

Analyse inter-cas T1 : Les collègues de travail

	Andréa	Barbara	Coline
Premier contact avec les collègues	Elle a eu un premier contact avec deux enseignantes novices avec lesquelles elle pense pouvoir collaborer.	Elle a connu ses collègues lors de son stage et a déjà réalisé des sorties non professionnelles. Elle a bénéficié de leur soutien bienveillant.	Elle appréhende le fait de créer des liens avec ses collègues de par la grandeur de l'école. Elle a eu un premier contact avec une collègue expérimentée.
Collaboration	Elle aimerait collaborer avec ses collègues du même degré, mais a compris que les enseignantes expérimentées ne le souhaitaient pas.	Elle trouve la collaboration bénéfique, mais aussi contraignante. Ses collègues lui fournissent du soutien et des documents prêts.	Elle se sent soutenue par ses collègues qui se disent disponibles pour la soutenir. Elle collabore avec l'enseignante du même degré.
Impressions et adaptation	Elle n'est pas parvenue à implémenter ses idées et a dû s'adapter aux pratiques des enseignantes expérimentées.	Elle est heureuse de retrouver ses collègues et ses propositions de modifications de certaines pratiques sont très bien accueillies.	Elle redoute les interactions avec des enseignantes plus âgées et expérimentées, craignant de ne pas trouver sa place. Cependant, elle se sent soutenue.
Relations avec les collègues	Elle a eu plutôt bon contact, mais regrette l'absence d'une véritable collaboration. Chacune s'occupe de ses cours.	Elle a de bonnes relations avec ses collègues, échangeant par courriel et participant à des réunions. Elle se sent intégrée, même si elle trouve étrange de voir son ancienne PF devenir sa collègue.	Elle a rencontré des difficultés au début à cause de la taille de l'établissement et la crainte de ne pas s'intégrer. Cependant, ses collègues lui ont montré leur soutien, ce qui l'a aidée à s'adapter.
Autres interactions	Elle collabore un peu avec la directrice et la responsable des classes bilingues. Elle préfère organiser des activités, comme la promenade	Elle participe à la gestion des stagiaires et a eu plusieurs interactions avec la direction de l'établissement. Elle voit la direction comme un soutien dans son travail.	Elle cherche à surmonter son stress initial dû à la taille de l'établissement scolaire et au nombre important de collègues.

	d'automne, seule pour apprendre par elle-même.		
--	--	--	--

Andréa, Barbara et Coline ont toutes vécu des premières interactions marquées par une certaine appréhension, davantage marquée chez Coline étant donné sa vision de la grandeur de son établissement scolaire. Toutes trois ont montré avoir besoin d'un certain temps d'adaptation dans ce nouvel environnement scolaire. Cependant, Barbara a vécu ses débuts de manière plus sereine, car elle connaissait déjà son lieu d'enseignement du fait de la réalisation de son stage. En effet, une différence importante est présente entre Andréa, Coline et Barbara quant à la connaissance préalable de leurs collègues respectives. Barbara dispose d'un avantage, car elle connaît déjà la plupart de ses collègues et l'établissement scolaire : *« c'est aussi l'avantage à faire mon stage là-bas c'est que je connais déjà tout le monde »* (Barbara-T1, l. 227). Andréa et Coline, en revanche, ont dû construire une relation à partir de zéro : *« c'est vrai qu'il y a pas mal de collègues du coup bah c'était un peu difficile au début je me suis dit avec qui je vais rester »* (Coline-T1, l. 169-170).

Des différences sont présentes concernant le niveau de collaboration et de préparation de séances d'enseignement en commun. En effet, Barbara a bénéficié d'un soutien plutôt conséquent : *« elles m'ont toutes dit si j'avais des questions de ne pas hésiter même Kelly où je suis que la demi-journée elle m'a déjà envoyé des trucs alors qu'en fait je fais le vocabulaire dans sa classe et puis elle m'a déjà envoyé tout ce qu'elle avait d'autres années »* (Barbara-T1, l. 434-435). Barbara ne perçoit pas la collaboration seulement comme une aide, mais aussi comme une certaine contrainte : *« il y a quand même les inconvénients je pense justement tout ce qui est collaborer avec tout le monde c'est que je dois quand même rendre des comptes un peu à tout le monde »* (Barbara-T1, l. 218-219). Coline, quant à elle, a apprécié pouvoir bénéficier du soutien de ses collègues malgré ses craintes initiales. Elle se sent : *« plus soutenue que stressée »* (Coline-T1, l. 122) par le fait que ses collègues enseignantes ont montré leur soutien.

Andréa a vécu une tout autre collaboration avec ses collègues enseignantes. Elle a été très déçue du manque de collaboration : *« apparemment c'est chacun fait ce qu'il a envie de faire »* (Andréa-T1, l. 528). Andréa a ressenti que les enseignantes expérimentées ne veulent pas investir de l'énergie à changer leur programme qui fonctionne depuis plusieurs années. Elle a été quelque peu choquée de la réaction de ses collègues : *« tu as ces branches-là tu te débrouilles »* (Andréa-T1, l. 369). De ce fait, elle a fait le choix de travailler seule et d'apprendre par elle-même, même choix qu'elle a réalisé concernant l'introduction à la profession, où elle a choisi de ne pas y participer. Andréa semble préférer travailler seule et semble penser que

ce travail en autonomie, sans l'aide d'autres professionnel·le·s, est plus efficace et mieux pour son développement professionnel. Cet élément est questionné en détail plus tard dans ce travail.

Les expériences vécues par Andréa, Barbara et Coline lors de leur entrée dans le métier, notamment leur intégration dans une nouvelle équipe de travail ont été marquées par des différences dans le soutien et la collaboration en fonction des établissements scolaires et des collègues. Barbara semble avoir trouvé un équilibre plus rapidement en raison de ses contacts antérieurs et la bienveillance de ses collègues. Andréa et Coline rencontrent davantage de difficultés, notamment dans la collaboration avec des enseignantes expérimentées.

Tableau 20

Analyse inter-cas T2 : Les collègues de travail

	Andréa	Barbara	Coline
Relations avec les collègues	Elle s'est fait quelques amies parmi ses collègues novices et n'a pas cherché à tisser d'autres liens.	Elle apprécie ses collègues et participe à des sorties en dehors du travail.	Elle s'entend bien avec ses collègues, surtout avec l'enseignante de son étage avec qui elle est devenue amie.
Collaboration professionnelle	Elle collabore parfois, mais sur des tâches très spécifiques (évaluations).	Elle collabore beaucoup pour des tâches diverses, mais trouve cela plutôt contraignant.	Elle collabore activement avec sa collègue d'étage, notamment pour la création de jeux.
Recherche de soutien/conseils	Elle demande parfois conseil aux enseignantes expérimentées, mais préfère nettement se débrouiller seule.	Elle cherche du soutien auprès de ses collègues titulaires et s'appuie souvent sur elles (lors des réunions).	Elle demande du soutien et des conseils si nécessaire, à une de ses collègues ou à la direction.
Intégration dans l'équipe professionnelle	Elle n'est pas investie dans l'équipe, car elle ne compte pas rester dans l'établissement.	Elle se sent incluse et intégrée dans l'équipe et participe activement à la dynamique.	Elle se sent plus considérée comme une enseignante et ses idées sont prises en compte.
Perception des méthodes d'enseignement des collègues	Elle ne partage pas la vision des collègues expérimentées,	Elle suit le lead des enseignantes titulaires et s'adapte à leurs pratiques,	Elle dispose de ses propres méthodes et applique les conseils dans les méthodes

	sur la gestion de la discipline et les devoirs.	tout en ayant amené de nouveaux éléments.	d'enseignement des enseignantes expérimentées.
Rapport à la direction	Elle ne se sent pas proche de la direction et la perçoit comme une instance bureaucratique.	Elle évite la direction, car elle estime l'avoir trop sollicitée lors de sa postulation.	Elle apprécie l'aide de la direction et la perçoit comme un soutien dans les situations difficiles.

À la suite du premier semestre d'enseignement (T2), les relations avec les collègues de travail ont été sujettes à des modifications.

Andréa, Barbara et Coline participent toutes à des activités en dehors du cadre professionnel, avec leurs collègues. Barbara et Coline participent à des sorties dans le but de renforcer les liens avec les enseignantes de leur établissement. Coline a notamment créé un lien d'amitié avec sa collègue se trouvant au même étage que sa salle de classe : « *maintenant je connais mieux mes collègues j'ai fait des sorties j'ai essayé aussi de participer un petit peu aux sorties* » (Coline-T2, l.232-233). Coline était quelque peu plus réticente et appréhendait ses relations avec ses collègues : « *au début je me suis dit qu'avec la différence d'âge ça allait être compliqué à trouver des sujets de discussion comme ça c'est vrai que bah au début on parlait d'école et tout et bah là ça s'est un peu ouvert donc comme ça c'est chouette ils sont assez accueillants* » (Coline-T2, l. 7-10). Andréa, quant à elle, fait des sorties exclusivement avec les enseignantes novices qu'elle connaissait de la HEP, car elle ne souhaite pas créer de liens avec les enseignantes de son établissement : « *plutôt avec les nouveaux que je connaissais déjà de la HEP avec les autres j'ai pas créé trop de liens parce que déjà la plupart ils ont une famille enfants et cetera c'est un peu un autre délire* » (Andréa-T2, l.264-265). De plus, Andréa ne souhaite pas investir du temps dans cet aspect de son insertion professionnelle, car elle ne compte pas rester dans cet établissement : « *j'ai pas trop envie de créer trop de lien pour dire dans trois mois ciao donc je reste un peu de mon côté* » (Andréa-T2, l.266).

La collaboration est présente dans les expériences professionnelles des trois enseignantes. En effet, Barbara et Coline collaborent plutôt étroitement avec les autres enseignantes, surtout du même degré sur divers aspects de l'enseignement. De plus, Barbara compte sur le vécu des enseignantes expérimentées : « *le fait de pas être seule ça aide aussi fin vraiment justement j'étais moins paniquée parce que je savais que j'avais d'autres gens derrière au cas où* » (Barbara-T2, l.21-22). Tandis qu'Andréa montre une certaine résistance à travailler avec ses collègues, car sa première proposition de collaboration n'a pas été bien reçue et qu'elle a une préférence pour le travail individuel : « *c'est plutôt les moments avec les collègues qui*

étaient un peu de temps en temps difficiles on va dire » (Andréa-T2, l.62-63). En effet, Andréa et ses collègues n'ont pas forcément la même façon d'enseigner ni la même vision de l'enseignement, ainsi il est plus difficile de mettre en œuvre une collaboration productive.

En ce qui concerne la demande de soutien, Barbara et Coline demandent activement de l'aide et des conseils, notamment pour résoudre des situations complexes où elles ne disposent pas des outils adéquats. Barbara se tourne vers les titulaires des classes dans lesquelles elle enseigne et Coline uniquement à l'enseignante du même degré dont la salle de classe est sur le même étage qu'elle : *« ma première ressource ça a été quand même bah la collègue avec qui suis sur le même étage en fait bah elle ça a vraiment été ma ressource principale »* (Coline-T2, l.239-240). Coline a créé un lien étroit avec elle : *« c'est vraiment devenu une copine vraiment on s'entend super bien et puis bah c'est vrai que le quotidien c'est vraiment hyper agréable avec elle du coup fin on se passe des choses on se donne aussi des conseils même-moi si c'est ma première année on a vécu des choses différentes du coup c'est vraiment hyper riche »* (Coline-T2, l.247-249). Contrairement à elles, Andréa sollicite parfois les enseignantes plus expérimentées, mais préfère travailler seule à sa manière.

Coline est la seule qui a mentionné avoir ressenti un changement au niveau de ses collègues de travail face à son passage de stagiaire à enseignante novice : *« elles [ses collègues] me considèrent vraiment comme une enseignante enfin j'ose prendre la parole et dire des choses aussi alors que c'est ma première année et puis c'est vraiment considéré »* (Coline-T2, l.262-265).

Les parents d'élèves

Tableau 21

Analyse inter-cas T1 : Les parents d'élèves

	Andréa	Barbara	Coline
Expériences précédentes avec les parents	Elle n'a jamais vécu d'expérience avec des parents d'élèves.	Elle a vécu des expériences désagréables avec des parents, notamment lors de ses stages.	Elle n'a jamais vécu d'expérience avec des parents, mais les redoute.
Communication	Elle ne précise aucune directive concernant la communication avec les parents.	Elle souhaite communiquer clairement des horaires de disponibilité pour les parents.	Elle a établi des règles de communication précises pour les parents pour protéger sa vie privée.

Gestion des réunions	Elle est confiante pour les réunions des parents, car elle a confiance en ses pratiques.	Elle pense que les réunions seront gérées par les enseignantes titulaires.	Elle redoute les réunions des parents surtout, car elle est titulaire de classe.
Appréhensions de la gestion de la relation avec les parents d'élèves	Elle semble sereine et n'appréhende pas, car elle souhaite régler les problèmes grâce à la discussion.	Elle trouve les parents trop intrusifs et exigeants, ainsi elle appréhende cette relation.	Elle pense que les parents vont douter de ses compétences et appréhende sa capacité à gérer leurs attentes.

Diverses similitudes sont présentes dans la perception de la relation école-familles avant le début du semestre d'enseignement. Andréa, Barbara et Coline ont toutes trois vécu très peu d'expériences directes avec les parents d'élèves. En effet, Barbara n'a pas géré directement les interactions avec les parents durant ses stages. Coline et Andréa n'ont pas eu d'événements avec les parents à gérer. Face à ce constat, les trois enseignantes ne semblent pas gérer les événements à venir de la même manière. Andréa n'appréhende pas le contact avec les parents de ses élèves et semble confiante : « *moi j'ai pas peur du contact avec les parents* » (Andréa-T1, l. 494-495). Barbara et Coline montrent davantage d'appréhensions concernant la gestion des parents ; Barbara, car elle a vécu, en tant que stagiaire, quelques expériences négatives : « *ils [les parents] retombaient sur l'enseignant toutes les décisions* » (Barbara-T1, l. 601-602) et Coline, car elle a des collègues enseignantes novices qui lui ont partagé leurs expériences difficiles avec les parents : « *le fait d'avoir eu leur expérience aussi ça permet de dire ah tels parents faut faire attention tels parents c'est bon après ça me fait des a priori* » (Coline-T1, l. 201-202). L'intensité de ses appréhensions est différente entre Barbara et Coline, celle-ci étant davantage en souci : « *moi ce que j'appréhende le plus c'est les parents cette année* » (Coline-T1, l. 201). Cela peut être expliqué par le statut d'enseignante titulaire dont dispose Coline contrairement à Barbara. Coline se compare beaucoup aux enseignantes précédentes que les parents de ses élèves ont côtoyées : « *ils arrivent avec moi puis du coup ils sont habitués à très très très très bien et je sais pas si je vais pouvoir être à la hauteur enfin c'est ce que je me dis dans ma tête* » (Coline-T1, l. 259-261).

Tableau 22*Analyse inter-cas T2 : Les parents d'élèves*

	Andréa	Barbara	Coline
Expériences clés avec les parents	Son premier entretien avec un parent d'élève.	Peu de contacts directs avec les parents d'élèves, car elle n'est pas titulaire, les rares échanges plutôt positifs.	La réunion collective des parents. Les situations avec un père en retard.
Difficultés rencontrées	Elle a été très déstabilisée par la critique et stressée durant les autres entretiens.	Elle n'a pas rencontré de difficultés et a plutôt été surprise des parents coopératifs et compréhensifs.	Elle a été très stressée pour la réunion des parents, elle n'a pas dormi les nuits précédentes.
Gestion des interactions	Elle a fixé des limites en écrivant un courriel au parent concerné.	Elle a eu des échanges cordiaux avec les parents, mais sans implication très grande.	Elle a reçu des retours très positifs de parents très bienveillants. Elle n'appréhende plus les réunions individuelles.
Impact émotionnel	Elle a vécu un stress important qui a fortement influencé ses autres entretiens.	Elle redoute moins la relation école-familles.	Elle a ressenti un stress important avant la réunion, mais en est ressortie détendue.

La relation école-familles peut engendrer des appréhensions et peurs chez les enseignantes novices. Dans le cas de ces trois enseignantes primaires, un certain stress face aux parents était présent initialement surtout chez Barbara et Coline. À la suite de leurs premières expériences, leur perception de la relation école-familles a quelque peu changé. Andréa a été très déstabilisée par sa première réunion de parents, ce qui a considérablement impacté les suivantes : « *j'étais en stress total à chaque fois* » (Andréa-T2, l.30). Cependant, Barbara et Coline qui redoutaient les parents d'élèves ont vécu des expériences plutôt positives qui ont changé leur vision de cette gestion : « *j'ai eu des parents assez chouettes qui sont coopératifs* » (Barbara-T2, l.73-74) et « *c'était vraiment pour me dire merci que leur enfant avait du plaisir il y a eu des retours hyper positifs* » (Coline-T2, l.45).

Andréa, Barbara et Coline ont cadré les interactions avec les parents d'élèves en donnant des directives plus ou moins précises afin de séparer la vie privée de la vie professionnelle : « *montrer les limites parce que si tu te laisses faire* » (Andréa-T2, l.180-181).

Andréa et Barbara ont eu moins de contacts avec les parents que Coline par leur statut d'enseignantes non titulaires. Coline a dû gérer la réunion collective des parents de ses élèves, ainsi que toutes les problématiques survenues durant le semestre : « *c'était hyper impressionnant pour moi parce que bah on se retrouve avec 40 parents qui ont bah presque le double de mon âge* » (Coline-T2, l.43) et « *ça faisait trois jours je dormais plus* » (Coline-T2, l.55). Andréa et Barbara ont ressenti moins de responsabilités, car l'enseignante titulaire gérait ce type d'évènement.

En ce qui concerne la qualité des interactions, Coline a vécu des interactions très positives avec les parents, qui lui ont demandé : « *et vous comment vous allez vraiment je suis ressortie de là [...] je suis repartie le baume au cœur* » (Coline-T2, l. 54-55), contrairement à Andréa dont sa première expérience a rendu les interactions avec les parents d'élèves plus difficiles.

Les membres du cercle familial

Tableau 23

Analyse inter-cas T1 : Les membres du cercle familial

	Andréa	Barbara	Coline
Soutien familial	Elle reçoit un soutien très important de sa famille qui est présente dans les moments difficiles.	Elle reçoit un soutien modéré de sa famille, en particulier de sa mère.	Elle reçoit un soutien modéré de sa famille, son compagnon étant son soutien principal.
Relation avec les parents	Elle vit loin de sa famille depuis l'obtention de son poste de travail. Elle prévoit que leur soutien sera moins présent.	Elle vit avec ses parents. Elle est plus proche de sa mère que de son père qui ne soutient pas pleinement son choix de devenir enseignante.	Elle ne vit plus avec sa famille depuis l'obtention de son poste de travail, elle joue un rôle plus en arrière-plan. Elle vit avec son compagnon.
Soutien émotionnel et moral	Elle considère que le soutien familial lui donne de la force pour faire face à ses responsabilités.	Sa mère a toujours été un soutien émotionnel important, notamment pour la motiver durant ses stages.	Elle décrit son compagnon comme un soutien essentiel pour gérer son stress et ses angoisses.

Andréa, Barbara et Coline mentionnent avoir un soutien familial plus ou moins important selon les familles et démontrent que leur contexte familial joue un rôle clé dans leur équilibre émotionnel. En effet, Andréa et Coline ont commencé à habiter sans leur famille dès l'obtention de leur poste de travail en tant qu'enseignantes primaires ce qui engendre une certaine distance. Andréa montre un besoin accru d'un soutien de sa famille, même si elle n'est plus proche physiquement : « *c'est ça les petites choses qui t'aident à avoir plus de force pour faire autre chose du coup pour avoir la force pour l'école* » (Andréa-T1, l. 444-445). Elle est très reconnaissante de la place de sa famille dans sa vie : « *je suis vraiment presque gâtée on peut dire j'ai vraiment un entourage qui est incroyable* » (Andréa-T1, l. 442).

Coline, quant à elle, ne mentionne que très peu le soutien de sa famille, car elle ressent davantage un besoin de soutien émotionnel et moral de la part de son compagnon, avec qui elle vit depuis son entrée dans le métier. Celui-ci a pris la place de sa famille : « *je dirais charge mentale et morale ma famille mon compagnon beaucoup* » (Coline-T1, l. 369).

Barbara contrairement à Andréa et Coline, habite avec ses parents. Sa mère lui fournit un grand soutien émotionnel pour maintenir sa motivation « *ma mère elle va un peu plus me remotiver et plus elle va être toute chou* » (Barbara-T1, l. 621-622). Cependant, son père est peu soutenant, car il n'approuve pas pleinement son choix de devenir enseignante primaire : « *il prenait un peu moins au sérieux en mode métier où tu t'occupes des gosses* » (Barbara-T1, l. 375-376) et « *il prend à la légère bref c'est mon papa qui est très vieux jeu qui enfin lui si je pouvais être médecin ou avocate* » (Barbara-T1, l. 383-384).

En résumé, les trois enseignantes partagent l'idée que les interactions avec leur famille respective jouent un rôle important dans leur bien-être émotionnel durant leur insertion professionnelle. Cependant, la manière dont elles reçoivent et interprètent ce soutien diffère en fonction des cas. Andréa semble disposer d'une relation très forte avec sa famille, tandis que Barbara a une relation plus proche avec sa mère qu'avec son père, et Coline se repose principalement sur son compagnon pour un soutien quotidien.

Tableau 24

Analyse inter-cas T2 : Les membres du cercle familial

	Andréa	Barbara	Coline
Relation avec la famille	Sa famille est moins présente physiquement depuis son déménagement.	Sa mère est très présente pour l'aider (tâches pratiques), son père est absent et peu soutenant.	Sa famille est passée au second plan, son compagnon est devenu son pilier.

Distance et interaction	Elle a été perturbée par la distance géographique au début, mais s'est habituée, interactions via des téléphones/messages.	Une distance est présente avec son père qui est centré sur sa réussite professionnelle.	Elle se concentre sur le soutien quotidien provenant de son compagnon, sa famille est très peu mentionnée.
Soutien perçu	Elle s'est sentie très soutenue émotionnellement. Sa blessure a renforcé les liens avec sa famille.	Elle s'est sentie soutenue par sa mère et non par son père.	Sa famille a joué un rôle secondaire, son compagnon est devenu le soutien principal.

Les trois enseignantes vivent une évolution dans leur relation avec leur famille au T2.

En effet, la famille reste présente, mais les dynamiques varient. Elles ressentent toutes trois une forme de proximité émotionnelle, même si l'intensité du soutien familial est quelque peu différente.

Andréa et Coline disposent de familles prêtes à les aider sur le plan pratique. La mère de Barbara l'aide beaucoup, notamment pour les jeux pédagogiques et elle propose de l'aider, mais Andréa refuse cette aide, car elle préfère passer le peu de temps qu'elle a avec sa famille pour profiter de leur présence plutôt que travailler : « *même s'ils ont envie de m'aider je veux pas vraiment parce que je trouve que les moments qu'on a il faut les partager pour autre chose pas pour mon boulot* » (Andréa-T2, l. 247). Coline, quant à elle, semble savoir que ses parents sont présents pour l'aider si besoin, mais ce soutien repose maintenant sur son compagnon : « *ils sont un peu passés au second degré par rapport à ça* » (Coline-T2, l. 277).

L'importance de la présence de la famille dans leur insertion professionnelle est différente chez ces trois enseignantes. Andréa y accorde beaucoup d'importance et la distance géographique installée entre eux a un impact sur ses débuts dans l'enseignement : « *même si c'est pas loin je les voyais quand même beaucoup moins donc c'était un peu bizarre* » (Andréa-T2, l. 237-238). Ils sont parvenus à rester proches via des messages et des téléphones et cela a réconforté Andréa : « *tant qu'il y a ça je m'en fous du reste* » (Andréa-T2, l. 260-261). Barbara semble affectée par le comportement de son père qui ne lui montre aucun soutien face à son choix professionnel, car il aurait préféré qu'elle fasse des études universitaires : « *lui c'est toujours en mode toujours plus* » (Barbara-T2, l. 255). Quant à Coline, le soutien de la part de son compagnon est primordial : « *je lui parle de mes problèmes et puis il est toujours à l'écoute donc ça reste un grand pilier* » (Coline-T2, l. 276-277).

En résumé, Andréa, Barbara et Coline partagent une connexion émotionnelle avec leurs familles, mais la manière dont elles gèrent cette relation varie en fonction des contextes personnels. Andréa est impactée par la distance qui la sépare de sa famille, mais elle maintient un lien fort avec eux grâce au contact fréquent. Barbara fait face à une dynamique familiale complexe avec sa mère très présente et encourageante et son père qui ne valorise pas son métier. Coline, quant à elle, a choisi de se reposer davantage sur son compagnon. En effet, le soutien familial est important pour l'insertion professionnelle des trois cas, mais chacun d'entre eux a développé sa propre stratégie pour gérer ses relations familiales à côté de sa vie professionnelle.

Les membres du cercle amical

Tableau 25

Analyse inter-cas T1 : Les membres du cercle amical

	Andréa	Barbara	Coline
Amitiés et cercle social	Elle dispose de plusieurs amies dans son cercle proche.	Elle a environ cinq amies proches de longue date et a des collègues de la HEP.	Elle a cinq à six amies qui sont également enseignantes novices.
Soutien perçu	Elle ne semble pas avoir besoin de soutien de la part de ses amies, celui-ci ne l'impacte pas directement.	Ses amies ont toujours cru en elle, mais certaines ne semblent pas se rendre compte de la charge de travail.	Elle dispose de soutien de la part de ses amies si elle le souhaite.
Autres amies enseignantes novices	Elle ne mentionne aucune connaissance proche enseignante.	Elle échange avec ses amies de la HEP pour des conseils, du soutien.	Elle pense collaborer avec ses amies enseignantes novices, elle les perçoit comme un soutien professionnel.

Des similitudes ainsi que des différences peuvent être perçues dans les amies et leur soutien pour chaque cas.

En effet, Andréa, Barbara et Coline disposent toutes d'un cercle d'amies proches qui jouent un rôle plus ou moins important dans leur vie privée et professionnelle. Coline compte sur ses amies proches et celles également enseignantes : « *je sais que j'ai pas mal de gens à qui parler du coup donc ça va aller* » (Coline-T1, l. 272) et Barbara se sent soutenue émotionnellement bien que certaines de ses amies non enseignantes ne se rendent pas compte de sa charge de travail : « *t'es pas trop mal payée pour le peu de travail que t'as* » (Barbara-T1, l. 405).

Barbara et Coline mentionnent avoir d'anciennes camarades de la HEP, devenues amies et qui ont également obtenu un poste en tant qu'enseignante primaire : « *en vrai on a toujours le groupe de la volée ou des fois ils demandent des trucs* » (Barbara-T1, l. 425).

Une différence importante est présente entre la perception d'un besoin de soutien de la part des amies. Si Barbara et Coline montrent un besoin de soutien plutôt accru quant à leurs relations amicales : « *elles ont toujours cru en moi plus que moi-même* » (Barbara-T1, l. 400).

Andréa, quant à elle, mentionne explicitement que ses amies ne l'impactent pas au niveau professionnel : « *ils ne m'impactent pas* » (Andréa-T1, l. 558).

Coline envisage une collaboration étroite avec ses amies également enseignantes novices : « *du coup avec elles on aimerait bien faire des correspondances* » (Coline-T1, l. 359). Barbara accorde davantage d'importance aux échanges de documents pédagogiques : « *elle me demande des trucs et puis du coup on se passe un peu quelques trucs* » (Barbara-T1, l.422). Andréa n'évoque pas le besoin de travailler en collaboration avec d'autres enseignantes novices.

Les relations amicales jouent un rôle pas forcément similaire pour chacun des cas. Barbara et Coline considèrent leurs amies comme des piliers de soutien sur le plan personnel et professionnel, tandis qu'Andréa semble maintenir une certaine distance entre ses amitiés et sa vie professionnelle. Le soutien des amies de la HEP qui sont enseignantes novices également représente un point important pour Barbara et Coline, celui-ci étant moins présent chez Andréa.

Tableau 26

Analyse inter-cas T2 : Les membres du cercle amical

	Andréa	Barbara	Coline
Amitiés et cercle social	Elle a développé une amitié avec son entraîneuse et sa meilleure amie a beaucoup été présente.	Elle est proche des amies de longue date. Les contacts avec les amies de la HEP ont nettement diminué.	Elle s'est rapprochée de ses collègues. Ses amies de la HEP n'ont pas occupé une grande place.
Soutien perçu	Ses amies ne comprennent pas les spécificités de l'enseignement, mais cela ne semble pas l'affecter.	Ses amies proches la soutiennent, mais ne comprennent pas totalement les exigences du métier d'enseignante.	Elle n'a pas ressenti le besoin de demander de l'aide à ses amies de la HEP. C'est plutôt elle qui les a aidées.

Autres amies enseignantes novices	Elle se sent proche d'une collègue qui enseigne au même degré et elles sont devenues amies.	Elle a peu de contact avec les amies de la HEP et ne ressent pas le besoin de demander de l'aide.	Elle privilégie les échanges avec ses collègues de l'établissement, elle les perçoit comme un soutien.
--	---	---	--

Andréa s'est fortement rapprochée de son entraîneuse, car elles ont réalisé les trajets pour aller à l'entraînement ensemble et elles ont trouvé des similitudes entre l'enseignement et l'entraînement : « *entraîneuse et enseignante il y a des trucs où on se retrouve* » (Andréa-T2, l. 234-235). Elle a été surprise de voir qu'une relation d'amitié était naissante : « *avec elle j'étais assez proche là pendant un semestre parce qu'on discutait tout le temps et puis plus proche que ce que j'imaginais* » (Andréa-T2, l. 235-236). À côté de cela, Andréa a trouvé un espace de discussion pour sa pratique professionnelle avec ses collègues de l'établissement scolaire : « *on discute souvent à midi des fois on va tous manger ensemble et cetera c'est vraiment bien du coup parce que tu peux vraiment parler d'école avec eux* » (Andréa-T2, l. 248-249).

Coline a développé une relation proche avec une de ses collègues novices du même degré d'enseignement : « *on se fait des trucs aussi en dehors avec elle* » (Andréa-T2, 378). Avec ses amies proches ne travaillant pas dans le domaine de l'éducation, Andréa préfère aborder d'autres sujets que le travail : « *je pense si t'es pas enseignante ou t'as rien à voir avec le social t'arrives pas à comprendre toute façon* » (Andréa-T2, l. 252).

Concernant Barbara, il semble qu'une évolution des relations amicales s'est déroulée au niveau de ses amies rencontrées à la HEP : « *je vois que ça a beaucoup perdu* » (Barbara-T2, l.228). En effet, les enseignantes novices sont entrées dans un nouvel environnement professionnel et semblent se tourner davantage vers leurs collègues enseignantes de l'établissement scolaire, plutôt que vers des enseignantes novices, amies lors de la HEP. Ses amies proches ne travaillant pas dans le domaine de l'enseignement ont été présentes durant le semestre d'enseignement, mais ne lui ont pas apporté un soutien par l'inconnu que représente l'enseignement pour elles et les clichés qui les animent : « *ils sont là, mais c'est vrai qu'ils sont pas dans le domaine donc [...] j'ai toujours droit aux petites blagues de ça va tes 7 mois de vacances par année* » (Barbara-T2, l. 242). De plus, une nouvelle personne est entrée dans le cercle de Barbara, car elle s'est mise en couple durant le semestre ce qui a amené un soutien important : « *l'air de rien je sais qu'il est aussi là il m'écoute aussi pas mal* » (Barbara-T2, l. 272).

Coline a perçu un changement dans ses relations sociales qui semble être dû au fait qu'elle a

trouvé un premier soutien chez sa collègue du même degré d'enseignement et que ses amies de la HEP sont passées en second plan : « *je pensais que mes copines allaient être le premier centre [...] enfin je vais me référer à elles, mais en fait pas du tout* » (Coline-T2, l. 237). Elle a notamment beaucoup soutenu ses amies également enseignantes novices concernant des éléments vus à la HEP, mais n'a pas ressenti le besoin de solliciter leur aide : « *j'ai pas mal aidé les autres enfin d'autres copines* » (Coline-T2, l. 273). Ses copines proches ne venant pas du domaine de l'enseignement sont importantes dans la vie privée de Coline, car elles lui permettent de centrer son attention sur d'autres aspects de sa vie que son travail : « *ça me permet de déconnecter et d'être bien au travail* » (Coline-T2, l.283-284).

En effet, Andréa, Barbara et Coline font une distinction importante entre leurs amies également enseignantes novices et celles qui travaillent dans un autre domaine. Les trois enseignantes privilégient des échanges non professionnels avec leurs amies non enseignantes. Andréa et Coline se sont rapprochées de leurs collègues enseignantes novices et montrent une tendance à se tourner vers celles-ci pour obtenir un éventuel soutien professionnel, tandis que les échanges avec les amies enseignantes novices de Barbara ont nettement diminué.

Enfin, Andréa et Coline soulignent le besoin de se déconnecter du travail en ayant des discussions sur d'autres sujets avec des amies travaillant dans d'autres domaines que celui de l'enseignement.

6. Discussion des résultats

Dans ce chapitre, les résultats obtenus dans la section précédente sont discutés au regard des deux questions de recherche de ce travail.

Pour rappel, la question de recherche principale est formulée comme suit : « Comment l'articulation entre les expériences individuelles et l'écosystème qui entoure chaque enseignante novice influence-t-elle le vécu de son premier semestre d'enseignement et son insertion dans le métier ? ».

Deux questions de recherches découlent de ce questionnement principal. La première s'intéresse au vécu du premier semestre d'enseignement de chaque enseignante primaire novice et la seconde, questionne l'impact de l'articulation et des interactions du système entourant chaque enseignante primaire novice sur le vécu de leur insertion professionnelle.

6.1 Le vécu du premier semestre d'enseignement

La première question de recherche est la suivante :

QR1 : Comment le premier semestre d'enseignement est-il vécu par chaque enseignante novice, en tenant compte de l'écosystème dans lequel s'inscrivent ses expériences individuelles ?

Chacune des enseignantes novices a vécu son entrée dans le métier de manière différente. Plusieurs éléments peuvent expliquer ce vécu divergent.

6.1.1 Le poste de travail et le statut professionnel (titulaire ou non-titulaire)

Dans un premier temps, le poste de travail et le statut dans l'établissement scolaire de chacune des enseignantes ont eu un grand impact sur le vécu de leur insertion professionnelle. En effet, Coline est plus sous-pression par son statut de titulaire de classe, de responsable de tous ses élèves et de la relation école-familles, contrairement à Andréa et Barbara qui sont, elles, enseignantes non titulaires. Comme l'expliquent Mukamurera et ses collègues (2008), l'insertion professionnelle est un processus multidimensionnel qui s'effectue sur différents plans : sur le plan organisationnel, sur le plan du travail et notamment sur le plan de l'emploi. En effet, le type de contrat de travail qu'obtient l'enseignant-e novice fait partie de son insertion professionnelle et celui-ci peut avoir un impact sur le vécu des débuts dans l'enseignement, comme nous pouvons le percevoir chez Andréa, Barbara et Coline. Andréa et Barbara ont vécu leur semestre avec un certain détachement face aux responsabilités globales de leur classe, elles ont laissé gérer ces aspects aux enseignantes titulaires et se sont insérées dans le métier avec « un poids » en moins. Barbara explique qu'elle aurait vécu sa première rentrée

scolaire complètement différemment et de manière bien plus stressante si elle avait été titulaire de classe. Elle aurait ainsi ressenti davantage de besoins de soutien, notamment liés aux enseignements ainsi qu'à la gestion de classe (Carpentier et al., 2019). Ce statut de titulaire était un choix pour Coline, choix qu'elle ne regrette pas malgré le stress, les inquiétudes, la remise en question et la charge de travail plus conséquente qu'il a pu engendrer.

Huberman (1989), dans son cycle de vie d'enseignant·e, décrit le début de carrière comme étant une phase de tâtonnement, de découverte, ce qui a été plus ou moins le cas pour chacun des cas étudiés. Cependant, une nuance peut être apportée quant au statut de chacun d'entre eux. En effet, Coline, étant titulaire de classe, est pleinement passée par cette phase de tâtonnement, de survie en raison de toutes les responsabilités qui lui incombaient et de sa seule présence en classe. En effet, aucune autre enseignante n'intervenait auprès de ses élèves. Cependant, Andréa et Barbara, enseignantes non titulaires, ont vécu cette phase différemment, car leur statut s'apparentait davantage aux expériences de stagiaires qu'elles avaient déjà vécues lors de leur formation. En effet, Barbara a bénéficié de beaucoup de documents prêtés par ses collègues expérimentées, elle n'a pas eu besoin de préparer une salle de classe complète et n'a pas dû gérer les réunions des parents à elle seule. Comme Andréa, les enseignantes titulaires et expérimentées ont pris le lead et ont allégé la charge de travail de ses deux enseignantes novices. De ce fait, leur insertion professionnelle a bien moins été une phase de survie et de grande découverte, car les tâches dont elles étaient responsables ressemblaient considérablement aux tâches proposées lors de leurs stages. Le seul aspect différent a été qu'elles ne disposaient plus du contrôle systématique d'un·e praticien·ne-formateur·trice.

6.1.2 Un contexte de travail connu et familier

Ensuite, le fait de commencer sa carrière professionnelle dans un milieu familier a montré un impact sur le vécu de l'insertion professionnelle de Barbara, car elle connaissait déjà ses futur·e·s collègues, le fonctionnement de l'établissement scolaire, son contexte de travail et la direction de l'école. En effet, l'insertion professionnelle sur le plan organisationnel souligne l'importance de l'intégration de l'enseignant·e novice dans son nouveau milieu de travail (Noël, 2014). Pour Barbara, cet aspect de son insertion professionnelle était déjà acquis et cela a impacté positivement le vécu de son premier semestre d'enseignement (Noël, 2014). Comme le soulignent les résultats de recherche de Voz (2020) et de Balslev et ses collègues (2023), les aspects relationnels tels que l'intégration, l'ambiance et la confiance avec les collègues ainsi qu'avec la direction impactent très fortement la réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s novices.

Barbara n'a ressenti aucun sentiment d'isolement (Mukamurera, 2011) et s'est sentie intégrée dans l'équipe professionnelle même avant l'obtention de son poste de travail, car elle avait notamment connaissance de la culture de l'école, ce qui contribue à une insertion professionnelle réussie (Mukamurera, 2011). De plus, le lieu de travail et son fonctionnement propre font partie des difficultés que rencontrent les enseignant·e·s novice·s (Beckers, 2007) dans le choc avec la réalité du terrain. Barbara a ainsi vu cette difficulté nettement diminuée, car elle connaissait le contexte et les pratiques de son établissement, ce qui a rendu le vécu de son insertion professionnelle plus agréable. Pour Coline, connaître tous ces aspects de son premier poste dans l'enseignement lui aurait permis de diminuer ses appréhensions de ne pas toujours savoir quels sont les procédures et processus de l'établissement ou de ne parvenir à créer des liens avec ses collègues. Enfin, quant à Andréa, son insertion professionnelle ne semble pas avoir été impactée par cet aspect.

6.1.3 La visite de l'inspectrice scolaire : une étape importante

De plus, Nault (1999) définit, dans ses phases du processus de socialisation professionnelle, la période de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s comme un choc de la réalité. C'est plus ou moins ainsi que les cas de cette recherche ont vécu leur insertion professionnelle. En effet, les expériences vécues par Andréa lors de son premier semestre d'enseignement, notamment les contraintes de la réalité de son centre scolaire ainsi que la visite de l'inspectrice, ont provoqué une grande déstabilisation. Cette visite l'a impactée très négativement en raison du retour de celle-ci qui a questionné ses pratiques professionnelles ainsi que son enseignement. Cela a engendré un stress conséquent chez Andréa et a impacté considérablement son vécu (Mukamurera, 2011). En effet, cette visite a été mal vécue par Andréa, notamment en raison du fait qu'elle a questionné son identité professionnelle, celle-ci se construisant sur une définition de « soi par soi », mais également de « soi par les autres » (Sainsaulieu, 1985). L'inspectrice scolaire, par ses commentaires, a apporté sa vision de la professionnelle qu'est Andréa et cela a été très déstabilisant pour elle. Elle qui ne se souciait pas de cette visite et avait pleinement confiance en ses compétences.

Barbara et Coline, quant à elles, semblent avoir vécu cette expérience de manière positive percevant davantage l'aspect constructif, malgré un sentiment de stress présent par le fait d'être observée. Celui-ci a été atténué par les retours bienveillants de leurs inspectrices scolaires respectives. Cette expérience a contribué à la construction de leur identité professionnelle en leur permettant d'avoir accès à leur définition de « soi par les autres », ici par l'inspectrice scolaire (Sainsaulieu, 1985).

6.1.4 L'accompagnement grâce au dispositif de l'introduction à la profession

De plus, Barbara et Coline ont participé au dispositif proposé qui s'intitule l'introduction à la profession. Les séances qu'elles ont suivies ont eu différents impacts sur le vécu de leur premier semestre d'enseignement. Ce dispositif qui soutient les enseignant·e·s novice·s lors de leur début, permet également de dédier un espace d'analyse de pratique, ce qui aide au développement professionnel des enseignant·e·s (Portelance et al., 2018). En effet, cette communauté de pratique mise en place permet aux enseignant·e·s novices de se réunir et d'échanger à propos de leurs pratiques professionnelles et dans un but d'amélioration de celles-ci grâce au processus de codéveloppement professionnel (Portelance et al., 2018). Les interactions sociales engendrées dans ce type de communauté stimulent les processus d'apprentissage individuels et collectifs et contribuent à une meilleure compréhension de la pratique (Butler et al., 2004). Coline a beaucoup apprécié les apports des séances avec les autres enseignant·e·s novice·s. Elle en a retiré beaucoup de conseils, de réconfort et d'apprentissage, ce qui a été bénéfique pour son entrée dans le métier. Ce dispositif lui a permis de se connaître davantage en tant qu'enseignante (Hensler & Dezutter, 2008), de se rassurer et de contrer son sentiment d'isolement dans ses responsabilités de titulaire de classe.

Coline a également intégré à sa pratique professionnelle des outils proposés par ses collègues novices. En effet, les études de Butler et coll. (2004) montrent que les communautés de professionnel·le·s aident au développement professionnel. Barbara, contrairement à Coline, a été rassurée par ce suivi et celui-ci a rendu ses débuts dans l'enseignement moins stressant, mais il lui a manqué de pistes concrètes et pratiques à mettre en œuvre dans son enseignement. Pour Coline et Barbara, même si Barbara a choisi de participer seulement à 2 séances, l'introduction à la profession leur a permis de prendre confiance en leurs compétences, de se sentir soutenues par des enseignant·e·s expérimenté·e·s, d'avoir un espace pour partager leurs expériences avec des enseignant·e·s novice·s, et ainsi cela a contribué à leur développement professionnel. Hensler et Dezutter (2008), souligne également que les échanges avec les pairs permettent de se connaître davantage soi-même, car ils engendrent une négociation de sens, ce qui permet une augmentation du sentiment d'identité et de la construction de son identité professionnelle.

Enfin, Andréa, quant à elle, a choisi de ne pas prendre part aux séances proposées. Elle mentionne pour raison le fait que ces séances n'auraient pas d'impact positif sur elle. Elle les perçoit comme des moments durant lesquels tout le monde « se plaint » et cela aurait plutôt un impact négatif sur son développement professionnel. De plus, elle souligne qu'elle préfère trouver des solutions aux problèmes qu'elle peut rencontrer dans sa pratique seule. En effet,

l'analyse de ses propos montre qu'elle n'a pas été accueillie avec un soutien ni une réelle volonté de collaboration de la part de ses collègues. Cela a entraîné un certain repli sur elle-même. De plus, étant donné qu'elle avait l'intention d'enseigner dans cet établissement uniquement pour sa première année, elle admet ne pas avoir fourni un véritable effort pour s'intégrer dans l'équipe professionnelle. De plus, Andréa affiche une certaine confiance dans ses pratiques professionnelles et préfère travailler seule. Elle se montre comme quelqu'un qui n'a pas besoin d'aide pour résoudre ses problématiques. Et, comme souligné par Hensler et Dezutter (2008) ainsi que Portelance et ses collègues (2018), la communauté de pratique vise à améliorer les pratiques de ses membres dans un but de codéveloppement professionnel. Elle permet également une négociation de sens pour une meilleure connaissance de soi et de son identité professionnelle. Cependant, Andréa semble manifester peu d'intérêt à améliorer ses pratiques professionnelles et, j'é mets l'hypothèse que la remise en question et la déstabilisation potentielles pouvant découler des échanges présents au sein d'une communauté de pratique n'auraient pas forcément convenu à Andréa. En effet, la remise en question et la déstabilisation qu'elle a rencontrées lors de sa première réunion des parents ont eu beaucoup d'impact sur elle ainsi que sur le vécu de son insertion professionnelle. De ce fait, j'en déduis que ces éléments sont également liés à son choix de ne pas participer à l'introduction à la profession.

De plus, Voz (2020) souligne que l'insertion professionnelle est favorisée par la cohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle. Cependant, d'après Andréa, sa formation initiale ne l'a pas assez outillée dans la pratique de son métier. Cette incohérence entre sa formation et le terrain impacte négativement son insertion professionnelle (Voz, 2020).

En conclusion et pour répondre à la première question de recherche de ce travail, ce premier semestre d'enseignement a été une période riche en émotions, rythmé par de l'enthousiasme, de la satisfaction (Mukamurera, 2011), de la reconnaissance, mais également par des périodes de remise en question (Nault, 1999), de tâtonnements (Huberman, 1989), de vulnérabilité (Mukamurera, 2011), de stress et de recherche de son identité professionnelle (Akkari et al., 2008). Chacune des enseignantes s'est trouvée, à un moment ou à un autre, en situation de vulnérabilité (Mukamurera, 2011), où la capacité d'adaptation était de mise.

Chacune des trois enseignantes a vécu son entrée dans le métier de manière différente, influencée par plusieurs éléments. Tout d'abord, le poste de travail et le statut professionnel ont eu un impact important sur leur vécu. Coline, en tant que titulaire de classe, a dû gérer une charge conséquente de responsabilités, notamment en ce qui concerne la gestion de ses élèves et la relation école-familles. Cela a intensifié le stress et les remises en question, plaçant Coline dans une phase de « tâtonnement » et de « survie » (Huberman, 1989). Malgré

ces défis, elle ne regrette pas son choix d'être titulaire. À l'inverse, Andréa et Barbara, en tant qu'enseignantes non titulaires, ont ressenti moins de pression, bénéficiant du soutien des titulaires qui prenaient en charge certains aspects organisationnels, tels que les réunions avec les parents. Cette situation a allégé leur charge mentale et rendu leur insertion moins stressante, leur expérience s'apparentant davantage à leurs stages de formation.

Ensuite, le contexte de travail familial a également influencé leur vécu. Barbara, qui connaissait déjà ses collègues, la direction et le fonctionnement de son école, a vu son sentiment d'intégration renforcé. Cela lui a permis de réduire le « choc de la réalité » souvent vécu par les enseignant·e·s novices et de bénéficier d'un soutien qui a rendu son insertion professionnelle plus agréable. Coline, quant à elle, aurait souhaité connaître ces éléments dès le départ pour diminuer ses appréhensions, notamment concernant les processus internes de l'établissement et la création de liens avec ses collègues. En revanche, pour Andréa, cet aspect n'a pas eu d'impact significatif sur son vécu.

Par ailleurs, la visite de l'inspectrice scolaire a marqué une étape importante dans leur insertion professionnelle, mais son impact a différé selon les enseignantes. Andréa a très mal vécu cette visite, qui a généré un stress considérable et remis en question son identité professionnelle. À l'inverse, Barbara et Coline ont perçu cette expérience de manière plus positive. Malgré un stress initial lié au fait d'être observées, elles ont bénéficié de retours bienveillants qui ont contribué à renforcer leur confiance en elles et à enrichir leur développement professionnel.

En ce qui concerne le dispositif d'introduction à la profession, Coline et Barbara ont toutes deux participé, mais avec des ressentis différents. Coline a trouvé ces séances très enrichissantes, en retirant des conseils, du réconfort et des outils concrets qu'elle a intégrés dans sa pratique professionnelle. Elle a également ressenti une diminution de son isolement, ce qui a été bénéfique pour son entrée dans le métier. Barbara, de son côté, a été rassurée par le dispositif, mais il lui a manqué des pistes concrètes à appliquer directement dans son enseignement. Andréa, en revanche, a choisi de ne pas participer, estimant que ces séances n'auraient pas eu d'impact positif sur elle. Elle préfère travailler seule et résoudre ses problèmes de manière autonome. Son refus peut également être lié à son manque d'intérêt pour les échanges dans une communauté de pratique et à une certaine difficulté à accepter la remise en question, comme le montre le vécu de sa première réunion avec les parents.

Enfin, la formation initiale et son adéquation avec le terrain ont joué un rôle dans le vécu d'Andréa. Elle a exprimé que sa formation ne l'avait pas suffisamment préparée à la pratique de son métier, ce qui a contribué à une incohérence entre sa formation et les réalités du terrain, impactant négativement son insertion professionnelle.

D'après Mukamurera (2011) l'insertion professionnelle de l'enseignant·e se compose de six niveaux, parmi lesquels se trouve le niveau personnel, c'est-à-dire la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore la capacité à être soi-même. Cet apport rappelle qu'il est primordial de garder en tête que ces trois enseignantes primaires novices sont également des personnes à part entière, qui ont leur propre caractère, des opinions différentes, des visions de l'enseignement différentes et qu'ainsi, elles vivent les expériences qu'elles ont rencontrées durant ce semestre différemment. En effet, comme le souligne Mukamurera (2011), l'entrée dans le métier engendre une diversité de situations vécues, de celles-ci peuvent découler de bons souvenirs, comme des périodes de questionnement et de déstabilisation. Ces expériences varient en fonction des contextes de travail et elles sont vécues différemment en fonction de chaque personne. Barbara et Coline ont montré une capacité d'analyse, de prise de recul, de remise en question face aux situations vécues plutôt similaires. Elles ont montré une volonté à retirer des apprentissages et du positif de ces situations. Quant à Andréa, sa capacité d'adaptation et de remise en question a montré des difficultés à retirer des points positifs de ses expériences. Elle est beaucoup restée bloquée et marquée par certaines situations, ce qui a impacté sa perception personnelle de son premier semestre d'enseignement et son insertion professionnelle en tant qu'enseignante novice.

6.2 L'impact de l'articulation et des interactions du système sur le vécu de l'insertion professionnelle

La seconde question de recherche de ce travail est la suivante :

Q2 : Comment l'articulation et les interactions de l'écosystème entourant chaque enseignante primaire novice impactent le vécu de son insertion professionnelle ?

Afin de répondre à cette seconde question de recherche et comme celle-ci est directement liée à chaque cas personnellement, les résultats obtenus sont divisés en trois parties. La première est dédiée à Andréa, ensuite vient au tour de Barbara et pour finir, Coline.

6.2.1 Andréa : Un premier contact avec ses collègues impactant

Dans son cas, plusieurs éléments liés au système l'entourant, mais plus précisément liés aux interactions avec ses caractéristiques personnelles ont impacté son insertion professionnelle à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, ses premières interactions avec ses collègues enseignantes expérimentées ont suscité un changement de comportement chez Andréa. Les collègues d'Andréa font partie de son microsystème dans le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner. En effet, elle a interagi et a été en tension avec eux tout au long de son premier semestre d'enseignement

(Gremion et al., 2007). Ce modèle permet de percevoir l'enseignant·e novice comme un individu faisant partie d'un système qui lui est propre et que son insertion professionnelle ne dépend pas seulement de lui, mais également du système qu'il l'entoure, comme je le démontre ci-dessous (Gremion et al., 2007).

Dès le début du semestre scolaire, elle a souhaité collaborer au maximum avec ses collègues afin de construire un programme en commun, de pouvoir s'entraider et de faire évoluer sa pratique professionnelle. Les situations d'interaction et d'échange avec les collègues ont un impact sur le développement professionnel de l'enseignant·e novice, car elles mènent à une négociation de sens qui permet de mieux se connaître en augmentant le sentiment d'identité et la construction de l'identité professionnelle (Hensler & Dezutter, 2008). Le premier semestre d'enseignement d'Andréa s'est résumé à peu d'interactions avec ses collègues, elle n'a ainsi pas pu bénéficier de celles-ci pour son développement professionnel, car dès le premier échange, Andréa a compris que les enseignantes expérimentées en question n'étaient pas disposées à travailler avec elle et qu'elles ne souhaitaient pas collaborer. Ceci a marqué un certain tournant dans la relation qu'Andréa a avec les enseignantes. En effet, l'intégration dans l'équipe de travail et la reconnaissance dans le milieu sont deux enjeux très importants dans l'insertion professionnelle d'un·e enseignant·e novice (Mukamurera, 2011). Sur le plan organisationnel, l'enseignant·e novice a besoin de se sentir intégré·e et de participer à la communauté, notamment pour contrer un sentiment d'isolement qui peut apparaître chez un grand nombre d'enseignant·e lors de leur début (Mukamurera, 2011). Andréa s'est sentie peu accueillie dans l'équipe de professionnel·le·s ce qui a engendré une réaction d'isolement chez elle. Elle s'est renfermée sur elle-même et a choisi de travailler seule. De plus, au niveau personnel, l'enseignant·e novice a besoin de se sentir à l'aise de donner son opinion et de se sentir en harmonie avec ses collègues (Mukamurera, 2011). Andréa a vécu des premières interactions complexes avec ses collègues expérimentées, notamment car elle ne partageait pas la même vision de l'enseignement et les propositions de changement qu'Andréa a amené n'ont pas été considérées, ce qui a créé une distance d'autant plus conséquente entre elles et a impacté son vécu. Vonk (1988) soulève également le souci de l'enseignant·e novice de se sentir accepté·e par ses collègues de travail.

6.2.2 Andréa : Un premier entretien avec les parents d'élèves difficile

Dans le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner (Gremion et al., 2007), les parents font partie de son mésosystème. Cependant, les parents d'élèves sont des acteur·trice·s du système entourant l'enseignant·e novice avec qui des interactions directes ont lieu. De ce fait, « les parents » font partie du microsystème et c'est la « relation école-familles » qui doit être mentionnée dans le mésosystème. Lors d'un entretien, Andréa a fortement été touchée par

une interaction avec une parent d'élève. Cet événement a eu un impact considérable sur son insertion professionnelle et sur sa confiance en elle en tant qu'enseignante novice. Cette interaction a engendré une remise en question des pratiques professionnelles d'Andréa, notamment par l'absence de soutien de l'enseignante expérimentée présente au moment de l'interaction en question. L'enseignant·e novice a besoin de se sentir reconnu·e, soutenu·e et membre d'une communauté en tant que professionnel·e, pour vivre une insertion avec moins de difficultés (Rey & Gremaud, 2016). Cependant, Andréa n'a reçu aucun soutien de la part de sa collègue lors de ce moment difficile, moment durant lequel elle aurait eu besoin de se sentir appartenir au groupe d'enseignantes de l'établissement scolaire et où, face à ces parents, elle nécessitait un appui de la part de sa collègue expérimentée. Cette dynamique a nui à son développement professionnel en freinant la construction de son identité professionnelle (Dubar, 2000) et son sentiment d'intégration dans l'équipe, enjeu fort de son insertion (Mukamurera, 2011). L'environnement dans lequel se trouve l'enseignant·e novice peut avoir un impact favorable, mais également contraignant sur son insertion (Perez-Roux, 2010 ; Beckers et al., 2003). En effet, le contexte physique et social dans lequel se trouvait Andréa pour son premier entretien avec des parents d'élèves a impacté de manière négative son insertion professionnelle. Comme ses premiers contacts ont été difficiles, les entretiens suivants auxquels elle a pris part ont été impactés par ses premières expériences.

6.2.3 Andréa : Un déménagement impactant

Troisièmement, le déroulement de l'insertion professionnelle d'Andréa a été influencé par son déménagement loin de sa famille. En effet, lorsqu'elle a obtenu son poste de travail, elle a fait le choix d'emménager seule. Le fait de vivre seule n'a pas exercé une influence considérable, mais habiter loin de sa famille a été difficile pour elle. Un nouvel équilibre a dû être trouvé par Andréa, commençant en tant qu'enseignante novice dans un établissement qu'elle ne connaissait pas et sans disposer de sa famille proche d'elle. Ce contexte a renforcé son sentiment d'isolement qu'elle ressentait déjà face à son intégration dans l'équipe professionnelle et qu'elle a également vécu avec l'éloignement de sa famille (Mukamurera, 2011). En effet, l'articulation de son système a subi une certaine remodelisation par la distance physique la séparant de ses proches. Sa famille a toujours été très présente pour Andréa et l'avoir loin d'elle a été une expérience compliquée. Effectivement, cette période de l'insertion professionnelle est une période riche en émotions et qui se résume à de l'enthousiasme, de la satisfaction, mais également à un déséquilibre conséquent et à du stress liés aux tâches et responsabilités auxquelles l'enseignant·e novice doit faire face (Mukamurera, 2011), ce qui l'amène à avoir besoin d'un soutien des membres de son système proche. Afin de combler ce besoin, Andréa a ainsi passé son semestre à communiquer avec sa famille via des téléphones et des messages.

6.2.4 Andréa : Un cercle proche grandissant

Enfin, de nouvelles relations sociales au niveau du système entourant Andréa ont également influencé son insertion professionnelle. Andréa joue dans une équipe de handball, elle a effectué ses trajets avec son entraîneuse avec qui elle a beaucoup discuté et de qui elle s'est rapprochée. Elle a pu remarquer que des similarités étaient présentes entre l'enseignement et le coaching en tant qu'entraîneuse. Ceci a permis à Andréa de discuter de ses problématiques professionnelles avec quelqu'un qui les comprenait et qui était présent pour elle, mais qui, à la fois, n'était pas directement lié au contexte scolaire et où aucune hiérarchie n'était présente. Celle-ci a quelque peu pris la place qu'auraient pu avoir ses collègues enseignantes face à Andréa et ses débuts dans le métier. En effet, le système entourant l'enseignant·e novice lui permet de développer deux stratégies durant son insertion ; le partage d'expériences avec ses collègues et la demande de conseils à une personne-ressource (Boutin, 1999). Ces deux stratégies ont été compliquées à mettre en place pour Andréa en raison du manque de réceptivité de ses collègues. De ce fait, elle a trouvé un soutien chez son entraîneuse avec qui elle a pu échanger et obtenir des conseils. L'entraîneuse a ainsi pris une place importante dans l'articulation du système d'Andréa, place qu'Andréa n'avait pas imaginée. De plus, les travaux de Boutin (1999) soulignent que les échanges avec les pairs n'étant pas enseignant·e-s sont une ressource importante pour l'enseignant·e novice, car ceux-ci lui permettent d'extérioriser ses expériences vécues et d'éventuellement tomber sur des personnes ayant vécu des situations similaires.

Les amies d'Andréa qui ne travaillent pas dans le domaine de l'enseignement ont également eu un impact sur son insertion professionnelle, car elles ont été présentes et lui ont permis de discuter et de penser à autre chose qu'à sa vie professionnelle, élément important dans le vécu des débuts professionnels d'un·e enseignant·e novice (Boutin, 1999). Elle est ainsi parvenue à trouver un équilibre entre sa vie privée et sa vie professionnelle.

6.2.5 Barbara : Une intégration dans l'équipe professionnelle facilitée

En ce qui concerne Barbara, son insertion professionnelle a été marquée par plusieurs éléments significatifs. En effet, une grande partie du microsystème entourant Barbara lui était déjà connu avant même de commencer dans son poste de travail, notamment la direction, ses collègues, certains des professionnel·le·s de l'éducation également présent·e·s dans l'établissement scolaire en question, ainsi que certain·e·s de ses élèves. De ce fait, son intégration dans l'équipe était moins « à faire », car elle avait déjà fait la connaissance de la plupart de ses collègues enseignantes et avait également déjà participé à des sorties avec elles en dehors du contexte professionnel. Elle se sentait déjà reconnue comme membre de la communauté professionnelle (Rey & Gremaud, 2016). Vonk (1988) souligne le souci de

l'enseignant·e novice de se sentir accepté·e par ses élèves, mais également par ses collègues de travail, ce qui n'a pas été un problème pour Barbara. Le fait de connaître son contexte de travail et ses futures collègues l'a aidée dans son insertion professionnelle, notamment car cet environnement de travail a été bienveillant et agréable pour Barbara (Perez-Roux, 2010 ; Beckers et al., 2003). Les interactions y étaient facilitées et le soutien était déjà plutôt présent pour aider l'insertion professionnelle de Barbara. Certaines de ses collègues faisaient déjà partie du microsystème qui l'entourait avant ses débuts en tant qu'enseignante primaire novice, notamment celles avec qui elle a réalisé des sorties en dehors du cadre professionnel (Gremion et al., 2007). Barbara a ainsi vécu une insertion professionnelle plus « douce » et moins difficile en commençant dans un contexte connu et où les incertitudes étaient que très peu présentes (Beckers, 2007). Comme souligné par Mukamurera (2011), l'intégration dans l'équipe de travail est enjeu très important dans l'insertion professionnelle d'un·e enseignant·e novice.

6.2.6 Barbara : Une dynamique difficile de son cercle familial

L'articulation de son système familial se compose d'une mère soutenance et à l'écoute des besoins de sa fille, à l'inverse d'un père qui n'accepte pas son choix de devenir enseignante primaire, métier ne requérant aucun diplôme universitaire. Cette dynamique familiale existait avant que Barbara obtienne un poste de travail et elle n'a pas évolué durant son premier semestre d'enseignement, ce qui a moins impacté son insertion professionnelle que si celle-ci avait été nouvelle. Cependant, l'avis de son père concernant ses choix professionnels a une répercussion sur son insertion professionnelle, sur sa satisfaction et sa fierté d'être enseignante. En effet, l'enseignant·e novice a besoin de moments d'échange avec des personnes extérieures à son contexte de travail, où aucune hiérarchie ni évaluation n'est présente afin d'extérioriser certains éléments, notamment des situations vécues (Boutin, 1999). Barbara trouve ces moments de partage avec sa mère, mais très peu du côté de son père. Elle montre un certain détachement face à lui, mais l'impact de ses attitudes est nettement visible lorsqu'elle parle de ses débuts en tant qu'enseignante novice.

6.2.7 Barbara : Un soutien modéré des membres de son cercle amical

Enfin, les amies présentes dans le système entourant Barbara ont joué un rôle dans son insertion professionnelle par leur présence et leur soutien, mais également par leur opinion sur la vie professionnelle d'une enseignante primaire (Boutin, 1999). En effet, certaines ont pu démontrer une opinion critique des avantages du métier d'enseignante, tenant des propos peu flatteurs concernant cette profession et dénigrant la charge de travail de Barbara. Même si celle-ci semble ne pas y prêter grande attention, l'impact de ce type de commentaire est visible lorsqu'elle en parle. Certaines de ses amies n'accordent que peu d'importance à son métier,

elles minimisent sa charge de travail et insistent sur le montant du salaire de Barbara.

6.2.8 Coline : Une bienveillance marquante de ses collègues de travail

Coline, quant à elle, a vécu son insertion professionnelle dans la bienveillance de ses collègues de travail faisant partie de son microsystème, dans le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner (Gremion et al., 2007), en se sentant intégrée dans l'équipe professionnelle et accueillie en tant qu'enseignante novice. Comme le révèle Hensler et Dezutter (2008), les situations d'interaction avec les collègues ont un impact sur le développement professionnel de l'enseignant·e novice, car elles mènent à une négociation de sens qui permet de mieux se connaître en augmentant le sentiment d'identité et la construction de l'identité professionnelle. En effet, Coline semble s'être sentie bien plus « enseignante » lors du second entretien, c'est-à-dire à la suite de ses interactions avec ses collègues et de ses premières expériences. Elle a appris à se connaître en tant qu'enseignante grâce à la dynamique présente entre elle et ses collègues de travail et a, petit à petit, construit son identité professionnelle. Coline semble très épanouie dans son métier, elle semble se sentir à l'aise et en harmonie avec ses collègues, notamment en raison de son intégration dans son équipe de travail et de la reconnaissance du milieu dans lequel elle grandit en tant qu'enseignante novice (Mukamurera, 2011). Sur le plan organisationnel, elle se sent très intégrée et participe à la communauté, malgré les craintes qu'elle avait concernant les relations avec ses futures collègues d'établissement. Elle a notamment créé un lien d'amitié avec sa collègue expérimentée du même degré d'enseignement. Coline la considère maintenant comme une amie plutôt proche. En effet, Vonk (1988) soulève le souci que représente l'acceptation par les collègues de travail, pour l'enseignant·e novice. De plus, les enseignant·e-s expérimenté·e-s représentent une ressource importante dans l'insertion professionnelle des enseignant·e-s novices en agissant comme mentors grâce à leur bagage professionnel (Boutin, 1999).

6.2.9 Coline : Une dynamique de soutien en changement

En ce qui concerne son entourage familial, elle montre peu d'attaches aux membres de sa famille proche, habitant depuis ses débuts dans l'enseignement avec son compagnon. Son insertion professionnelle n'a été que peu marquée par son déménagement de la maison familiale et ce changement d'articulation du système l'entourant. En effet, son compagnon a « pris » la place qu'occupait sa famille et Coline définit son soutien comme étant indispensable pour sa vie professionnelle, notamment lors de ses débuts riches en émotions et où l'enseignant·e novice se trouve en situation de vulnérabilité (Mukamurera, 2011). Au niveau personnel, son compagnon lui a permis de réduire son stress en vue de la rentrée scolaire, de la soutenir dans ses moments de remise en question (Mukamurera, 2011) et de lui permettre d'extérioriser à propos des expériences qu'elle a pu vivre durant son premier semestre

d'enseignement (Boutin, 1999). Ces éléments font partie de l'insertion professionnelle de l'enseignant·e novice et ils aident au développement professionnel lors de cette période.

6.2.10 Coline : Une collaboration positive avec les parents d'élèves

De plus, Coline a vécu des expériences très positives avec les parents de ses élèves. Comme mentionné plus haut, dans le modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner (Gremion et al., 2007), les parents font partie de son mésosystème. Cependant, ce ne sont pas les parents qui doivent être mentionnés dans le mésosystème, mais la « relation école-familles ». De ce fait, je considère que les interactions directes avec les parents d'élèves font partie du microsystème. Les parents des élèves de Coline se sont montrés disponibles, à l'écoute et bienveillants dans l'accueil de cette nouvelle enseignante novice. Les interactions constructives et positives avec ceux-ci ont permis à Coline de vivre son insertion professionnelle dans ce nouvel établissement de manière agréable et l'ont rassurée pour la suite de sa carrière professionnelle.

Coline montrait une grande appréhension et du stress quant à cette école qui lui était inconnue (Beckers, 2007), quant à ses collègues plus âgées (Rey & Gremaud, 2016) et aux responsabilités en lien avec son titulariat. Cependant, ses expériences positives et les interactions qui y sont associées l'ont rassurée et détendue lors de ce premier semestre d'enseignement (Mukamurera, 2011).

En conclusion, et pour répondre à la seconde question de recherche de ce travail, la discussion des résultats révèle des dynamiques variées chez ces trois enseignantes.

Pour Andréa, ses premières interactions avec ses collègues expérimentées ont joué un rôle déterminant. Dès son arrivée, elle a souhaité collaborer pour construire un programme commun et enrichir sa pratique professionnelle. Cependant, elle s'est retrouvée face au refus de coopération de ses collègues, elle a ressenti un isolement croissant, préférant travailler seule. Cet éloignement s'est accentué lors d'une situation difficile, un entretien avec un parent d'élève où elle n'a pas reçu de soutien de la part de sa collègue présente. Ce manque d'appui a freiné son développement professionnel et son intégration dans l'équipe. À cela s'ajoute un déménagement loin de sa famille, augmentant son sentiment d'isolement. Néanmoins, elle a trouvé un certain équilibre grâce à des relations extérieures, notamment avec son entraîneuse de handball et ses amies, qui lui ont offert un soutien et des conseils informels, compensant partiellement le manque d'interactions positives dans son milieu professionnel.

Pour Barbara, l'intégration dans son équipe professionnelle a été facilitée par le fait qu'elle connaissait déjà une partie de son microsystème avant même d'occuper son poste. Ses interactions préexistantes ont permis une entrée en douceur dans l'établissement, avec un

soutien et une bienveillance déjà en place. Cependant, sa dynamique familiale a entraîné des répercussions sur son vécu. Sa mère a été une source de soutien moral et d'écoute, mais son père a plutôt une attitude critique, qui dévalorisait son choix professionnel. Cela a eu un impact sur sa satisfaction et sa fierté d'être enseignante. Du côté de ses amies, certaines ont également tenu des propos peu flatteurs sur son métier, minimisant ses efforts et sa charge de travail, ce qui a affecté son expérience d'insertion.

Coline, quant à elle, a vécu son insertion dans un climat de bienveillance et de soutien de la part de ses collègues, qui l'ont aidée à se sentir intégrée et reconnue dans l'équipe. Les interactions constructives ont contribué à la construction de son identité professionnelle, renforçant son sentiment d'être une enseignante à part entière. Sur le plan personnel, son compagnon a joué un rôle central en remplaçant le soutien assuré par sa famille auparavant. Enfin, ses relations positives avec les parents d'élèves, marquées par leur bienveillance et leur disponibilité, ont également favorisé un vécu d'insertion rassurant et constructif. Malgré ses appréhensions initiales, Coline a su trouver un équilibre, porté par des interactions enrichissantes et un environnement globalement très positif.

Ainsi, l'écosystème de chaque enseignante a influencé son insertion de manière unique, révélant que les interactions au sein de leur système personnel et professionnel sont déterminantes pour le vécu de leur insertion professionnelle en tant qu'enseignante novice.

Conclusion

Cette recherche qualitative longitudinale s'est intéressée au vécu du processus d'insertion professionnelle de trois enseignantes primaires novices valaisannes, en adoptant une approche écosystémique. À l'aide de la méthode de l'étude de cas sont analysés en profondeur les vécus du premier semestre d'enseignement de chacun des trois cas, en se basant sur leurs expériences individuelles. Dans le contexte Suisse, c'est principalement l'enquête INSERCH qui examine cette insertion auprès des nouveaux·elles enseignant·e·s du canton.

Les résultats de ce travail montrent que le vécu de l'insertion professionnelle diffère considérablement selon les expériences individuelles de chaque enseignante novice à différents niveaux. En effet, le statut professionnel d'Andréa, de Barbara et de Coline, lors de leurs débuts, apparaît comme un facteur déterminant ; le rôle de titulaire de classe et les responsabilités y étant associées engendrent davantage de stress, de déstabilisation et de questionnements en comparaison avec le statut d'enseignante non titulaire qui engendre davantage de détachement. De plus, la familiarité avec le contexte de travail a également influencé l'insertion professionnelle, notamment pour le cas de Barbara qui connaissait déjà ses futur·e·s collègues et la culture de l'établissement scolaire, contrairement à Andréa et Coline qui commençaient dans un environnement complètement nouveau. Ce travail met surtout en évidence l'importance du système entourant l'enseignante novice. Les interactions et la dynamique présentes avec les différents membres de ce système, notamment les collègues de travail (microsystème), la direction ou les parents d'élèves (microsystème) façonnent de manière significative le vécu de l'insertion professionnelle de chacune de ces enseignantes novices. La qualité de ces interactions peut faciliter l'intégration dans l'équipe professionnelle, la reconnaissance dans le milieu, le développement professionnel et la construction de l'identité professionnelle, engendrer des situations d'isolement, de remise en question et de vulnérabilité (Mukamurera, 2011). La dynamique créée par les interactions difficiles présentes entre Andréa et les enseignantes de son établissement montre notamment comment celles-ci ont impacté le vécu de son insertion professionnelle, tandis que les expériences de Coline et de Barbara démontrent l'impact positif d'un système professionnel bienveillant et soutenant.

Ensuite, ces trois études de cas montrent aussi le rôle fondamental du soutien personnel et professionnel durant cette période de grande déstabilisation. Les dispositifs, tels que l'introduction à la profession, ont été une ressource importante pour accompagner ce processus chez Barbara et Coline. Contrairement à Andréa qui a préféré chercher du soutien auprès de personnes externes à son établissement scolaire, notamment son entraîneuse de

handball. Cette diversité de soutien reflète la dimension très personnelle de l'insertion professionnelle, où chaque enseignante développe ses propres stratégies (Gremion et al, 2007).

Le système familial (l'entourage proche) de chacune des enseignantes novices peut ainsi impacter positivement comme négativement l'insertion professionnelle. Un déménagement loin de sa famille peut engendrer une certaine déstabilisation et un changement dans la dynamique familiale. De plus, l'ajout d'un compagnon à son système peut être un élément clé dans le vécu de l'insertion professionnelle. Pour Coline, l'emménagement avec son compagnon a modifié la dynamique de soutien présente dans son système proche, ce dernier étant devenu son soutien principal. La présence et les échanges avec les ami·e·s ont été un élément essentiel pour ces trois enseignantes novices, dans le soutien et la possibilité d'extériorisation avec des personnes proches et inconnues du domaine scolaire (Boutin, 1999).

Tous ces éléments amènent une compréhension en profondeur du vécu du premier semestre d'enseignement de chacune des trois enseignantes novices, en tenant compte de leurs expériences personnelles et des interactions réciproques avec leur système, ce qui répond aux premiers objectifs de ce travail.

De plus, le passage d'étudiant·e à enseignant·e novice représente une étape importante durant laquelle l'enseignant·e novice est entouré·e par les membres de sa famille, ses ami·e·s, ses collègues de travail, sa direction, tout un système qui lui est propre et qui soutient de différente manière son entrée dans le métier. L'approche écosystémique adoptée dans cette recherche a permis de mettre en lumière le fait que l'insertion professionnelle des enseignantes novices est avant tout façonnée par l'interaction réciproque et dynamique entre l'individu et l'écosystème qui l'entoure. Ce n'est pas simplement l'écosystème qui influence l'expérience de l'insertion professionnelle, mais bien l'interaction entre chaque enseignante et les membres de son système qui façonne le vécu de ce processus complexe. Cette dynamique montre que l'entrée dans le métier ne peut être comprise sans prendre en compte à la fois les facteurs internes à l'individu (ses caractéristiques personnelles, son histoire, ses attentes, etc.) et ceux qui émanent de son système (ses collègues, ses élèves, sa direction, etc.). Elle révèle ainsi la complexité des enjeux liés à l'insertion des enseignantes et souligne l'importance de considérer les interactions entre les différents niveaux de l'écosystème. De plus, il est important de garder en tête qu'Andréa, Barbara et Coline sont des personnes à part entière, qui ont leur propre personnalité et caractère, des opinions et des visions de l'enseignement différentes, et que c'est précisément cette diversité, combinée aux interactions avec leur environnement, qui façonne leur vécu durant ce premier semestre.

De plus, cette recherche présente des limites. Premièrement, lors des entretiens, les enseignantes questionnées peuvent chercher à formuler des réponses perçues comme socialement acceptables. Bien qu'il soit complexe d'évaluer précisément l'impact de ce biais de la désirabilité sociale, il semble important d'en être conscient·e. Ensuite, en ce qui concerne la méthode, la collecte des données s'est déroulée exclusivement auprès des trois enseignantes novices. La perspective des personnes présentes dans chacun de leur système n'a pas été prise en compte. Il aurait en effet été très intéressant de mener des entretiens auprès des personnes faisant partie du système de chaque cas, notamment au niveau du microsystème car ce sont les personnes les plus proches de l'enseignant·e novice. Ces apports permettraient d'obtenir des résultats encore plus complets pour comprendre comment l'interaction entre ces membres et l'enseignant·e façonne le vécu de l'insertion professionnelle. De plus, deux entretiens ont été réalisés avec chaque cas. Afin de récolter davantage de données, un plus grand nombre d'entretiens, à plusieurs moments, pourraient être menés et répartis sur une période plus longue. De plus, les données ont été récoltées exclusivement par entretiens semi-dirigés. Or, dans une méthode comme celle de l'étude de cas, il est possible de récolter des données à l'aide aussi d'un journal de bord par exemple (Pires, 1997). Enfin, Pires (1997) souligne que, dans une étude de cas, l'univers de travail étant fermé et défini, ici à l'enseignante novice, il existe un risque ainsi de ne pas couvrir tous les aspects du cas de manière exhaustive. De plus, il y a le risque que l'analyse soit trop abstraite ou trop empiriquement ancrée, ce qui nuirait à l'équilibre heuristique de celle-ci. Ainsi, bien que l'étude de cas permette une exploration approfondie en récoltant des informations denses et variées sur un cas, et que son utilisation est ici pleinement cohérente avec une approche écosystémique, elle nécessite une attention particulière afin d'éviter des conclusions trop générales ou trop spécifiques (Pires, 1997).

Néanmoins, ce travail présente plusieurs forces. Le processus longitudinal, mené sur six mois, permet une analyse approfondie du processus d'insertion professionnelle, en recueillant des données à deux moments clés du processus. Cela offre une perspective supplémentaire vis-à-vis des rapports INSERCH, qui collectent leurs données sur des périodes de un à trois ans). En effet, elle met en lumière les défis immédiats auxquels les novices sont confronté·e·s. De plus, cette recherche se distingue et enrichit les travaux de l'enquête INSERCH. Tout d'abord, contrairement à INSERCH qui privilégie une approche quantitative, cette étude adopte une méthodologie qualitative, basée sur des entretiens semi-dirigés. Enfin, bien que la publication de Bourque et al. (2009) s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner, adapté par Gremion et ses collègues (2007), pour valider ce cadre, elle ne l'exploite pas de manière aussi approfondie que dans le cadre de cette recherche.

Dans une perspective de recherches futures, il serait pertinent d'étendre ce type d'étude

écosystémique à des recherches menées dans d'autres degrés scolaires, tels que l'enseignement secondaire ou tertiaire, voire à des contextes variés. Par exemple, réaliser des études de cas avec des enseignant·e·s novices ayant disposé d'un autre dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Ces recherches pourraient produire des études de cas dans un format similaire à celle-ci, ouvrant ainsi la voie à une analyse inter-cas.

Références bibliographiques

- Akkari, A., Amendola, C., Broyon, M.-A., Changkakoti, N., Cusinay, M., Donati, M., Gremaud, J., Gremion, F., Losego, P., & Vanini De Carlo, K. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelles des enseignants.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Albisetti, Z., Unifr, C., Balslev, K., Unige, S., Canevascini, S., Charmillot, S., Unige, S., Gremion, F., Bejune, H., Hascoët, M., Vd, H., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2020). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e*. INSERCH
- Balslev, K., Charmillot, S., Giovannini, V., Hascoët, M., Mabilon, A., Melfi, G., Rey, J., Vanini De Carlo, K., & Voirol-Rubido, I. (2023). *Formation, insertion et développement professionnels des différents profils de diplômé.es. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2023 auprès des diplômé·e·s 2022 et 2020 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. INSERCH.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). Simon and Schuster.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Beckers, J., Closser, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). « Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ? » : Rapport final, partie 1 : Démarches et résultats. *Université catholique de Louvain et Université de Liège*.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). De Boeck Université.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Broyon, M.-A. (2011). *Regards croisés sur les dispositifs d'accompagnement en Valais. Educateur*, (6), 29-30.
- Broyon, M.-A., & Rey, J. (2016). De la formation à la profession enseignante : Trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 7-13.
- Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and teacher Education*, 20(5), 435-455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier-Bujold, G. (2017). Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien. *Formation et profession*, 25(1), 100. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a123>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 53-88). Presses de l'Université du Québec.
- Chiesa, S. (2020). *Enseignants débutants entre difficultés, stratégies et besoins : Comment aborder la première année d'enseignement dans le canton du Tessin* [Mémoire de master non publié]. Université de Fribourg.
- Clairet, L. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux ; à travers la formation universitaire du premier cycle* [Mémoire de master]. Université du Québec en Outaouais.
- Courgeau, D., & Lelièvre, É. (1990). L'approche biographique en démographie. *Revue française de sociologie*, (31)1, 55-74. <https://doi.org/10.2307/3321488>
- Creswell, J. W. (2007). Five Quality Approaches to Inquiry. In J. W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among five Approaches*. Sage Publications.

- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, e-294, 137-148.
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : Introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinésithérapie, la Revue*, 16(180), 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2016.07.004>
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 229-247). De Boeck.
- Dionne, L., & Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231. <https://doi.org/10.7202/1021034ar>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation* (3^e éd.). Armand Colin.
- Durand, J.-P. (2009). Conclusion générale : L'identité au travail comme processus. In J.-Y. Causer, J.-P. Durand, & W. Gasparini (Éds.), *Les identités au travail : Analyses et controverses* (p. 321-333). Éditions Octarès.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherches : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gohier, C., & Alin, C. (2000). *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle : Recherche et formation*. L'Harmattan.
- Gremion, F., Akkari, Bourque, J., & Herr, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier, & S. Heer (Éds.), *L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 35-71). HEP BEJUNE.
- Guével, M.-R. (2018). Chapitre 7. L'insertion professionnelle : Vers la participation au monde du travail. In Guével, M. (Éd.), *Emploi et handicap dans la fonction publique* (p. 115-127). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.queve.2018.01.0115>

- Gulfi, A. (2015). *L'expérience professionnelle des éducateurs sociaux en contexte multiculturel : Une approche méthodologique mixte de la perception et de la gestion de la différence culturelle* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
- Guy-Evans, O. (2024, Janvier 17). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>
- Hensler, H., & Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : Dans quelles conditions ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 107-123). De Boeck Supérieur.
- HEPVS. (2024). *Bachelor en enseignement primaire*. HEPVS / PHVS. <https://www.hepvs.ch/fr/se-former/formations-de-base/bachelor-en-enseignement-primaire-284/>
- Huberman, M. (1989). LES PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Hugon, A. (2021). Martigny (commune). *Dictionnaire historique de la Suisse DHS*.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162. <https://doi.org/10.7202/001418ar>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- LeVasseur, L., Wentzel, B., Dupriez, V., & Périer, P. (2023). Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94, 77-86. <https://doi.org/10.4000/ries.14621>
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : Le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.

- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : Portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éds.), *L'insertion professionnelle des enseignants: Regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, S. Martineau, C. Gervais, & J. Mukamurera (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., & Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42(42). <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). De Boeck.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : Le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers Du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
- Office fédéral de la statistique. (2021). *Portraits régionaux 2021 : chiffres -clés de toutes les communes*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/15864461>
- Office fédéral de la statistique. (2022). *Scénarios pour la scolarité obligatoire-Enseignants*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/obligatorische-schule-lehrkraefte.html>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pelletier Gagnon, H., Dufour, S., & Clément, M.-È. (2022). Représentations sociales de la punition corporelle, diversité culturelle et pratiques de soutien de futurs psychoéducateurs auprès des familles. *Alterstice*, 11(1), 19-31. <https://doi.org/10.7202/1091892ar>
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : Deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>
- Petite, M. (2010). Le Valais bilingue. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine*. <https://doi.org/10.4000/rga.1238>
- Peuker, M. (2017, août 9). *La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out*. rts.ch. <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-dentre-eux-seraient-en-burnout.html>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Geatan Morin.
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., & Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? : Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 59-83.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2016). La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves : le rôle des collègues et de l'établissement. *L'Éducateur*, 7, 13-15.
- Rihoux, B., De Meur, G., Marx, A., Van Hootegem, G., & Bursens, P. (2004). Une « troisième voie » entre approches qualitative et quantitative ? : L'analyse comparée systématique du cas : Ouvrir le(s) débat(s). *Revue internationale de politique comparée*, 11, 117-153.

- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development : Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail – Les effets culturels de l'organisation*. Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigé. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Syndicat de l'enseignement des Deux Rives. (2024). *Liste de priorité d'emploi primaire et secondaire*. <https://sedrcsq.org/liste-de-priorite/>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute école pédagogique du Valais. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 233-252. <https://doi.org/10.25656/01:20617>
- Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & formation*, 3(3), 47-60.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : Identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Hétu, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). De Boeck Université.

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). Macmillan.

Annexes

6.3 Annexe I : Formulaire de consentement



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Formulaire de consentement

Contact :

Michellod Laura

laura.michellod@unifr.ch

+41795524852

Cher·e participant·e,

Vous êtes invité·e à participer à une recherche menée par moi-même, sous la direction de la Prof. Tania Ogay dans le cadre du mémoire de Master en sciences de l'éducation à L'Université de Fribourg. Avant de décider d'y participer, veuillez prendre le temps de lire attentivement les informations ci-dessous concernant la recherche. Si vous avez des questions ou des préoccupations, je reste à votre disposition pour y répondre.

Titre du projet de recherche :

Par une approche écosystémique, comprendre comment est vécu le premier semestre d'enseignement d'un·e enseignant·e·s novice, sur la base de ses expériences individuelles : étude de cas longitudinale de trois enseignant·e·s primaires novice·s valaisan·ne·s.

Cadre institutionnel :

Travail de master en Sciences de l'éducation, réalisé par Michellod Laura : laura.michellod@unifr.ch, sous la direction de la Prof. Tania Ogay.

Objectifs généraux de la recherche :

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- Chercher à comprendre **les dynamiques** de l'insertion professionnelle vécue par

chaque enseignant·e primaire novice

- Chercher à comprendre en profondeur **le vécu** du premier semestre d'enseignement de chaque enseignant·e primaire novice, en lien avec ses expériences individuelles (au t1 et au t2)
- Décrire **le contexte** dans lequel chacun des trois enseignant·e·s primaire·s novice·s aborde le premier semestre d'enseignement (au t1 et au t2)
- Chercher à comprendre l'articulation du **système** présent autour de chaque enseignant·e novice en lien avec **ses expériences individuelles vécues** (t1 et t2)

Déroulement et durée de la collecte des données :

Cette recherche consiste en trois études de cas sur trois enseignant·e·s novice·s valaisan·ne·s. J'ai choisi cette méthode, car je cherche à comprendre en profondeur les dynamiques de l'insertion professionnelle vécue par chaque enseignant·e lors de son premier semestre d'enseignement en tant que professionnel·le. Cette recherche s'intéresse aux expériences personnelles, à comment est vécue l'entrée dans le métier, quelles sont les personnes présentes autour de l'enseignant·e novice dans ses débuts, comment est abordé ce premier semestre, etc. En résumé, « l'histoire » du premier semestre d'enseignement de chaque enseignant·e est détaillée dans le but de la comprendre en profondeur et de mettre en avant le système entourant l'enseignant·e novice dans ses débuts.

En effet, selon Creswell (2007), l'étude de cas permet une analyse approfondie d'un ou de plusieurs cas dans son ensemble dans le cadre d'un système qui a des limites, par exemple un milieu ou un contexte

La collecte des données s'effectue principalement par le biais de deux entretiens, éventuellement plus si besoin et suivant l'accord du·de la participant·e. Le premier entretien se déroulera en août 2023 et le second entretien en janvier 2024. Chaque entretien dure approximativement 1 à 2 heures. Chaque entretien est enregistré à des fins de transcription. Un retour oral ou écrit sur chaque entretien sera transmis à chaque participant·e afin d'effectuer des modifications si besoin (éléments pas clairs, éléments mal interprétés, etc.). De plus, lors du second entretien, un court retour sur le premier entretien aura lieu.

Gestion des données :

Les informations collectées seront traitées de manière confidentielle et utilisées uniquement à des fins scientifiques. Seule la chercheuse, éventuellement la directrice de travail, a accès aux enregistrements.

Dans le travail écrit, seuls des extraits de transcription seront cités, aucune transcription ne sera mise en annexe du travail final. Afin d'assurer la confidentialité, pour chaque participant·e,

un prénom d'emprunt sera choisi, chaque personne et lieu cités sera anonymisé.

Les enregistrements seront stockés lors de la durée de l'étude. Puis détruits, une fois le travail de master validé.

Accès aux résultats pour les participants :

Les résultats de cette recherche seront accessibles pour les participant·e·s dès la fin de la réalisation du travail de mémoire. Une copie de celui-ci leur sera envoyée. De plus, une discussion finale et un retour sur les résultats entre la chercheuse et le·la participant·e sont prévus.

Participation et signature :

La participation à cette recherche est volontaire et tout·e participant·e peut mettre fin à sa participation à tout moment, sans avoir à se justifier et sans préjudice pour le·la participant·e.

En signant ce formulaire, vous confirmez que vous avez lu et compris les informations fournies et que vous consentez de votre plein gré à participer à cette recherche.

Date : _____

Nom du·de la participant·e : _____

Signature du·de la participant·e :

Nom du·de la chercheur·euse : _____

Signature du·de la chercheur·euse :

6.4 Annexe II : Questionnaire entretien T1

Objectif de l'entretien : pouvoir dessiner le cadre écosystémique de chaque enseignant·e pour comprendre la dynamique de ses débuts dans l'enseignement, avec ses expériences personnelles

Introduction :

- Présentations personnelles, remerciements, description du déroulement de l'entretien, appel bref de la thématique et des objectifs de la recherche, lecture et signature du formulaire de consentement

Présentation personnelle :

- Nom, prénom, date de naissance
- Parcours professionnel - études effectuées (diplômes obtenus, année d'obtention)
- Poste obtenu pour la rentrée scolaire en août 2023
 - a. Degré(s) d'enseignement
 - b. Lieu(x)
 - c. Taille de l'établissement
 - d. Pourcentage / Nombres de périodes d'enseignement
 - e. Titulariat
 - f. Nombre de collègues du même degré d'enseignement

Questions :

1. Pourquoi ce métier ? raisons, vocation, expériences personnelles, histoire personnelle, stage
2. Pourquoi ce poste ? lieu, pourcentages, degré, collègues
3. Racontez-moi ce début dans l'enseignement ? Expériences vécues, intro à la profession
 - Comment voyiez-vous votre première rentrée scolaire en mai/juin passé ? (Appréhensions, réjouissances, peurs, joies, etc. / expériences déjà vécues)
 - Comment s'est passé votre été en lien avec cette première rentrée scolaire ? (Appréhensions, réjouissances, peurs, joies, etc. / expériences déjà vécues)
 - Comment voyez-vous cette rentrée scolaire deux jours avant celle-ci ? Pourquoi ?
 - Comment pensez-vous que cette rentrée va se passer ? Pourquoi ?
 - Quelles sont les personnes présentes autour de vous pour commencer cette année scolaire ? De futur·e·s collègues, la direction, l'inspectrice, autres professionnel·le·s

4. Quelles sont les personnes présentes autour de vous pour commencer cette année scolaire ? Comment sont-elles présentes ? Pourquoi ? Communauté de pratique ?

- Avez-vous été en contact/échangé/aide par rapport à cette future première rentrée scolaire avec :

- a. De futur·e·s collègues, de futur·e·s élèves, la direction, inspectrice, autres professionnel·le·s
- b. Des collègues de la HEP
- c. Votre entourage, famille, conjoint·e
- d. Apports/freins ? Ressentis ?

5. Racontez-moi comment vous voyez votre premier semestre d'enseignement ? Pourquoi ?

- Dans quel état d'esprit vous trouvez-vous ? Pourquoi ?

- a. Organisation
- b. Appréhensions / Excitations
- c. Charge mentale
- d. Équilibre vie professionnelle / privée
- e. Investissement financier
- f. Relations avec les collègues / avec les parents / ...

- Vous réjouissez-vous de certaines choses pour ce premier semestre ?

En lien avec les élèves, l'établissement scolaire, les collègues, la direction, l'organisation

- Appréhendez-vous certaines choses pour ce premier semestre ?

- a. Lesquelles ? Élève, élève BEP, parents, collègues, direction, l'inspectrice ?
- b. Pourquoi ?
- c. Que ressentez-vous ?
- d. En avez-vous parlé ? Si oui, à qui ? / Si non, pourquoi ?
- e. Avez-vous demandé de l'aide/soutien ? Si oui, à qui ? / Si non, pourquoi ?

- À votre avis, quelles seront les personnes présentes pour vous lors de ce premier semestre d'enseignement ?

De futur·e·s collègues, de futur·e·s élèves, la direction, inspectrice, professionnel·le·s, Des collègues de la HEP, Votre entourage, famille, conjoint·e

6.5 Annexe III : Questionnaire entretien Andréa-T2

Questions :

1. Comment as-tu vécu ta première rentrée scolaire ?
 - a. *« je me sens pas du tout prête »*
 - b. *« on a fait trois ans d'HEP, mais je trouve que ça n'a rien à voir avec la réalité au final »*
 - c. *« je suis très stricte avec moi et j'aime bien que ça soit bien fait et pas que je doive improviser »*
 - d. *« pas se montrer faible dans toutes les situations »*
 - e. *« j'appréhende rien si je fais mon travail comme il faut »*
 - f. *« j'évacue avec le sport »*
 - g. *« il y a assez de choses dans la vie qui vont bien pour retrouver le bonheur »*
 - h. *« je suis assez confiante parce que je sais que je vais essayer de faire mon maximum »*
 - i. *« toute ma bonne humeur je la donne aux enfants toute la journée »*
2. Raconte-moi comment tu as vécu ce premier semestre d'enseignement ?
 - a. Équilibre entre le handball et poste de travail
 - b. Poste dans deux classes différentes : même planification pour deux jours, *« je peux changer l'exercice »*, *« préparation des cours c'est un 50% »*
 - c. Poste en bilingue : volonté de parler qu'allemand
 - d. Relation avec les parents d'élèves : pas peur, mais jamais vécu de réelles expériences, *« s'il y a un souci bah tu parles avec eux »*
 - e. Vision de l'enseignement bilingue, parler tout en allemand, ne pas dire aux élèves que parle français, enseigner d'autres branches en allemand, avec 1/3 élèves francophones, 1/3 germanophones, 1/3 autres, piscine, patinoire
 - f. Préparer avec d'autres enseignantes : *« j'ai proposé, mais »*
3. Quelles expériences ont marqué ton premier semestre ?
 - a. Avec tes élèves ? *« j'ai changé la façon de se dire bonjour »*
 - b. Avec tes collègues ? avec la direction ?
 - c. Avec les titulaires des classes *« au début j'avais l'impression que je pouvais rien dire rien faire »*, (faire des changements dans les façons de faire, système de punition/récompense, disposition de la classe *« j'aime bien en U ou en îlots »*)
 - d. Avec l'inspectrice *« ça pourra être quelque chose qui pourra me stresser »*, *« si t'es stressée à la visite de l'inspectrice c'est que tu fais pas bien ton boulot »*, *« je suis assez confiante parce que je sais que je vais essayer de faire mon maximum »*
 - e. Avec les parents d'élèves ? réunion ? la communication avec les parents ?

- f. Avec ta famille ? tes ami·e·s ?
 - g. La promenade d'automne ?
4. Durant ce premier semestre, quelles sont les personnes qui ont été présentes autour de toi ? Comment ? Pourquoi ?
- a. Famille « *ils veulent m'aider et moi j'aime pas je préfère faire moi-même* » (parents, sœur)
 - b. Meilleure amie, « *potes* »
 - c. Ancien·ne·s collègues de la HEP (novices) « *avec les deux je peux toujours avoir un échange et s'entraider* »
 - d. Direction de l'établissement scolaire (pas mentionné)
 - e. Titulaires des classes, collègues des établissements : collaboration « *je pense qu'elles vont être là si j'ai besoin d'aide* »
 - f. Entraîneuse
5. Comment se sont équilibrées ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?
- a. Organisation de la préparation « *j'arrive bien à travailler dans le train* », « *on a deux heures de pauses à midi si t'arrives pas à travailler à midi* »
 - b. Déménagement « *ça va bien se passer vu que là il y a un peu de distance avec ma famille* »
 - c. Changement de club de handball « *je suis souvent le weekend là-bas le soir pour m'entraîner* »
 - d. Relation avec la famille : davantage de distance, lien moins fort
 - e. Vacances d'automne : charge de travail
6. Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais faites différemment ?

Bilan du semestre :

7. Comment te sens-tu aujourd'hui ? Que retiens-tu de ce premier semestre (apprentissage) ?
- a. Le sentiment d'être enseignante, compétente dans son métier
 - b. La prise de confiance en soi
8. Que souhaiterais-tu encore améliorer ?
9. Comment vois-tu ta suite professionnelle ?
- a. Projet de poste dans un autre canton, même degré, en bilingue ?
 - b. Projet de commencement d'un Master en février 2024, « *j'aime bien quand il y a beaucoup de choses à gérer en même temps* »
10. As-tu participé à l'introduction à la profession ?

6.6 Annexe IV : Questionnaire entretien Barbara-T2

Questions :

1. Comment as-tu vécu ta première rentrée scolaire ?
 - a. *« c'est parti pour une année scolaire faut que j'assume là »*
 - b. *« on commence un peu par tâter le terrain et puis on verra bien »*
2. Raconte-moi comment tu as vécu ce premier semestre d'enseignement ?
 - a. Poste dans plusieurs classes différentes : collaboration
 - b. Poste sans titulariat, une chance ?
 - c. Relation avec les parents d'élèves redoutée
 - d. Appréhension de la gestion de classe
 - e. Gestion du/des stagiaires *« faire des petits retours formatifs »*, *« la rentrée c'est plus embêtant parce que moi aussi je suis perdue »*
 - f. La planification annuelle : *« c'est pas possible j'ai appris à relativiser »*
3. Quelles expériences ont marqué ton premier semestre ?
 - a. Avec tes élèves ? *« ce que j'appréhende le plus c'est la discipline »*
 - b. Avec tes collègues ? la direction ?
 - c. Avec les parents d'élèves ? réunions ?
 - d. Avec l'inspectrice
 - e. Avec ta famille ? tes ami·e·s ?
4. Durant ce premier semestre, quelles sont les personnes qui ont été présentes autour de toi ? Comment ? Pourquoi ?
 - a. Famille : mère (soutien très présent) / père (montre peu de soutien, dévalorise la profession et les choix professionnels, abandon de l'uni)
 - b. Ami·e·s de longue date, connaissances
 - c. Ancien·ne·s collègues de la HEP (novices)
 - d. Direction de l'établissement scolaire
 - e. Titulaires des classes, collègues de l'établissement : *« un inconvénient collaborer avec tout le monde »*, *« rendre des comptes »*, *« je la voyais comme ma PF et maintenant c'est ma collègue »*, *« ils sont vraiment bienveillants »*, *« c'est l'avantage plusieurs classes du même degré »*
5. Comment se sont équilibrées ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?
 - a. Organisation de la charge de travail : préparation le mardi après-midi, *« durant la semaine je peux avancer la semaine d'après comme j'ai mes weekends »*, *« le soir si je dois rester jusqu'à 20h »*
 - b. Vacances d'automne : pas se surcharger pendant les vacances

6. Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais faites différemment ?

Bilan du semestre :

7. Comment te sens-tu aujourd'hui ? Que retiens-tu de ce premier semestre (apprentissage) ?

- a. Le sentiment d'être enseignante, compétente, passé de stagiaire à enseignante
- b. Le sentiment d'être compétente « *je redoute de me sentir nulle* »
- c. La prise de confiance en soi « *même de voir le nom sur la porte* »

8. Que souhaiterais-tu encore améliorer ?

9. Comment vois-tu ta suite professionnelle ?

- a. Projet de rester dans l'enseignement, même degré d'enseignement
- b. Projet de faire PF
- c. Projet d'aller en enseignement spécialisé
- d. Un titulariat ?

10. Quelle a été la suite de l'introduction à la profession ?

6.7 Annexe V : Questionnaire entretien Coline-T2

Questions :

1. Comment as-tu vécu ta première rentrée scolaire ?
« autant prendre la claque du premier coup et puis je suis dans le bain »
2. Raconte-moi comment tu as vécu ce premier semestre d'enseignement ?
 - a. Poste dans une classe avec un titulariat
 - b. Poste dans une classe à deux degrés : *« réapprendre à travailler avec les deux degrés »*
 - c. Appréhension de la gestion de la relation avec les parents d'élèves (surtout 2H car eu une enseignante expérimentée avant)
 - d. Test du système de gestion de classe *« je dois paraître gentille, mais aussi exiger des choses »*, messages clairs, règles de classe
 - e. Relation avec les collègues : grand établissement
 - f. L'école en forêt
 - g. Visite de l'inspectrice : *« encore assez rodé sur les objectifs »*
3. Quelles expériences ont marqué ton premier semestre ?
 - a. Avec tes élèves
 - b. Avec tes collègues ? aide à la vie scolaire (AVS) : collaboration, échanges, etc.
 - c. Avec les parents d'élèves ? réunions ?
 - d. Avec l'inspectrice
 - e. Avec ta famille, ton compagnon
4. Durant ce premier semestre, quelles sont les personnes qui ont été présentes autour de toi ? Comment ? Pourquoi ?
 - a. Compagnon
 - b. Famille : maman, papa, sœur
 - c. Copines dans l'enseignement, avec un titulariat (5-6)
 - d. Ami·e·s, ancien·ne·s collègues de la HEP (novices), *« je me sens soutenue »*
 - e. Direction de l'établissement scolaire (nouvelle)
 - f. Collègues de l'établissement
 - g. Aide à la vie scolaire, médiatrice
5. Comment se sont équilibrées ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?
 - a. Déménagement avec ton compagnon, compagnon a commencé une nouvelle formation

- b. Organisation de la charge de travail : arriver tôt le matin pour travailler, « *je soupe et après j'oublie l'école* »
 - c. Vacances d'automne : « *je ne vais pas pouvoir planifier* », charge de travail ?, « *bilan pour moi* »
 - d. Week-end : « *je touche pas à l'école* »
6. Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais faites différemment ?

Bilan du semestre :

7. Comment te sens-tu aujourd'hui ? Que retiens-tu de ce premier semestre (apprentissage) ?
- a. Le sentiment d'être enseignante, compétente
 - b. La prise de confiance en soi
8. Que souhaiterais-tu encore améliorer ?
9. Comment vois-tu ta suite professionnelle ?
- a. « *j'ai toujours voulu faire enseignante* », comme une vocation, toujours le cas ?
 - b. Projet de rester dans l'enseignement pendant 5 ans, même degré ? même taille de centre scolaire ?
 - c. Projet de réaménager et partir avec ton van
10. Quelle a été la suite de l'introduction à la profession ?

6.8 Annexe VI : Conventions de transcription

Quelques consignes de transcription des entretiens réalisés au T1 et au T2 :

- Les mots ou termes non compris (comme des sigles, des lieux, des noms, etc.) sont transcrits littéralement, phonétiquement.
- Aucune ponctuation n'est écrite dans les transcriptions.
- Les sons d'approbation, d'acquiescement ou de désapprobation, qui ne constituent pas un discours clair, sont signalés entre parenthèses. Par exemple, en insérant : « (manque d'approbation) » à l'endroit concerné.
- Chaque ligne de verbatim est numérotée.

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail et n'avoir utilisé que les sources et les moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Fribourg, le 1er février 2025

MICHELLOD Laura

A handwritten signature in black ink, reading "Michelled." with a period at the end. The signature is written in a cursive, flowing style.