

THESIS / THÈSE

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

En quoi l'accueil des novices dans un établissement scolaire spécialisé peut-il favoriser leur intégration et leur professionnalisation ?

DE GREVE, Isabelle; JONCKERS, Angélique

Award date:
2022

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



« En quoi l'accueil des novices dans un établissement scolaire spécialisé peut-il favoriser leur intégration et leur professionnalisation ? »

MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU
MASTER DE SPECIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS
DE L'EDUCATION, DU MANAGEMENT, DE LA SANTE ET DE L'ACTION SOCIALE

Angélique Jonckers et Isabelle De Grève

Promoteur : John Cultiaux (Université de Namur)

Lecteurs

Mélanie Latiers (Université de Namur)

Damien Canzittu (Université de Mons)

Table des matières

Remerciements	4
Avant-propos	5
1. Introduction	6
2. Contexte organisationnel	8
2.1 Le champ de l'enseignement.....	8
2.1.1. Les réseaux	8
2.1.2. Les réformes	10
2.1.3. L'accueil des novices dans les prescrits.....	12
2.1.4. L'accueil des novices à travers les formations continues.....	14
2.1.5. Les spécificités de l'enseignement spécialisé.....	14
3. Les enjeux	17
4. Problématisation	19
5. Question de recherche	22
6. Cadre théorique	23
6.1. Socialisation organisationnelle.....	23
6.1.1. La socialisation organisationnelle : concepts théoriques.....	24
6.1.2. Le concept d'insertion professionnelle	30
6.2. L'accueil et l'intégration du nouveau travailleur.....	32
6.3. Situation des novices, complexité du métier d'enseignant et professionnalisation	34
6.3.1. L'enseignant débutant – novice	34
6.3.2. L'identité et la professionnalisation de l'enseignant	34
6.4. Les besoins des novices : le paradigme des 12 besoins	37
6.4.1. Le paradigme des 12 besoins	37
6.5. Synthèse de cette partie théorique.....	39
La partie empirique	40
7. Méthodologie	41
7.1. Choix de la démarche	41
7.2. Le focus-groupe ou groupe de discussion focalisée	41
7.2.1. L'échantillon	42
7.2.2. Les différentes modalités des entretiens	42
7.3. L'analyse thématique	43
8. Présentation du premier focus-groupe : les novices	45

8.1. Échantillonnage focus-groupe n°1	45
8.2. Modalités d'organisation focus-groupe 1	48
8.3. La présentation des résultats à la lumière de l'analyse thématique	49
8.3.1. Les difficultés liées à l'accueil des novices	50
8.3.2. Les ressources et besoins des novices lors de l'accueil.....	56
8.3.3. Les pistes proposées par les novices	64
8.4. Débriefing et recul réflexif.....	70
9. Présentation du focus-groupe 2.....	73
9.1. Echantillonnage du focus-groupe n°2	73
9.2. Modalités d'organisation du focus-groupe 2	74
9.3. La présentation des résultats à la lumière de l'analyse thématique	75
9.3.1. L'accueil du novice du point de vue des directions et coordinatrice des conseillers en soutien à l'accompagnement.....	76
9.4. Débriefing et recul réflexif.....	82
10. Discussion.....	84
11. Mise en parallèle avec les Centres Psycho-Medico-Sociaux	87
12. Perspectives	89
13. CONCLUSION.....	91
14. Table des figures et cartes conceptuelles	94
15. Bibliographie	95
16. Annexes.....	102
<i>ANNEXE 1 : extrait de la Constitution Belge</i>	<i>102</i>
ANNEXE 2 : fédération des pouvoirs organisateurs	103
ANNEXE 3 : les indicateurs de l'enseignement	104
ANNEXE 4 : décret mission du 24 juillet 1997	106
ANNEXE 5 : guide d'entretien focus-groupe 1	107
ANNEXE 6 : guide d'entretien focus-groupe 2	112

Remerciements

Qu'il nous soit permis de remercier toutes les personnes ayant participé de près ou de loin à l'élaboration de ce travail et plus particulièrement Monsieur Cultiaux John, promoteur de notre mémoire, pour ses interventions, ses éclairages, ses réflexions et sa bonne humeur.

Nous adressons également le témoignage de notre reconnaissance à Madame Latiers Mélanie et Monsieur Canzittu Damien pour l'intérêt porté à ce travail.

Un petit clin d'œil particulier à Madame Favretto Cléa pour sa précieuse et indispensable collaboration tout au long de notre parcours.

Notre reconnaissance est vive envers les professeurs qui nous ont accompagné tout au long de ce master et nous ont communiqué généreusement leur enthousiasme et leurs apports pédagogiques.

Avant-propos

Dans un monde en pleine mutation, où il n'est guère de domaine qui ne soit hanté par l'idée de crise, de réformes... l'enseignement ne va plus de soi. Enseigner aujourd'hui, c'est prendre en compte la réalité sans cesse changeante de notre système, s'adapter au mieux à celui-ci afin de préparer les jeunes enseignants au monde de demain pour qu'ils se sentent accompagnés dans un nouveau métier.

Manque de stabilité, crainte de ne pas pouvoir trouver un emploi, devoir s'adapter sans cesse à de nouveaux élèves, de nouvelles équipes, sentiment d'épuisement, d'usure qui se manifestent assez rapidement, manque de formations adaptées pour gérer certains profils d'élèves, ancienneté reconnue en fonction des réseaux, pas d'uniformité entre ceux-ci, autant de freins mettant à mal les jeunes enseignants.

Au-delà de cette réalité de terrain, qu'est-ce que le système scolaire? Quelle est son organisation? Chaque société construit son système d'enseignement en fonction de ce qu'elle veut développer chez le citoyen. Un système persiste parce qu'il est en harmonie avec son époque et qu'il concrétise l'idéal d'une société. Si le système change c'est que la société change elle-même. Quand les institutions anciennes commencent à se désagréger, surgissent des doctrines nouvelles apportant une autre philosophie de l'homme. Il n'y a pas vraiment d'innovations. Celles-ci sont fonction du courant précédent, en réaction à celui-ci. L'homme a tendance à vouloir créer du neuf en éliminant la façon de faire précédente, en modifiant tout, le bon et le mauvais.

1. Introduction

Le contexte qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail est celui de l'accompagnement des novices au sein de l'enseignement spécialisé. A la lecture des réglementations définissant la profession enseignante, on retrouve des termes tels que « regard réflexif », « savoirs, aptitudes et compétences professionnels » « attitudes professionnelles ». Ces termes renvoient aux spécificités du métier d'enseignant, ils ramènent à leur efficience, à leur professionnalité, à leur position de praticien réflexif.

Au sein du décret mission de 1997, on retrouve un chapitre de vingt-deux lignes relatifs à l'accueil des nouveaux enseignants reprenant quelques larges recommandations, laissant une grande liberté au chef d'établissement. Dès lors, il apparaît essentiel d'investiguer davantage quel pourrait être plus précisément l'accompagnement offert lors de l'engagement d'un jeune enseignant au sein d'un établissement d'enseignement spécialisé fondamental et plus particulièrement au sein du Centre Scolaire Claire d'Assise.

Le Centre Scolaire Claire d'Assise est un établissement d'enseignement fondamental et secondaire spécialisé. On y accueille des enfants de 2,5 à 21 ans présentant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, un handicap physique ou autre, ayant des difficultés à suivre la pédagogie proposée dans l'enseignement ordinaire. Il fait partie du réseau libre catholique et est constitué de 5 implantations accueillant des enfants relevant de différents types de l'enseignement spécialisé. Le Centre Scolaire fondamental accompagne également des élèves en intégration. L'ensemble de l'établissement est dirigé par deux directions : primaire / secondaire et compte environ 100 membres du personnel. Dans le cadre de cette recherche, nous nous pencherons sur les établissements relevant de l'enseignement fondamental.

Avant de vous exposer clairement notre problématique, nous vous parlerons du contexte organisationnel (réseaux, réformes), mais aussi le paysage des prescrits légaux touchant à l'accueil des novices au sein de l'enseignement, l'accueil des novices à travers les formations continues, les spécificités de l'enseignement spécialisé, les différents enjeux.

Nous exposerons notre cheminement partant des premières questions, passant par leur exploration et nous amenant à affiner la problématique centrale débouchant sur notre question de recherche. Par la suite, pour élaborer notre modèle d'analyse, nous nous sommes saisis de certains concepts théoriques nous paraissant pertinents face à la problématique soulevée.

Dans cette partie théorique, nous nous intéresserons à la socialisation organisationnelle, à l'insertion et à l'intégration professionnelles du novice, ses besoins en lien avec la professionnalisation du métier d'enseignant.

Nous aborderons, par la suite, la partie empirique reprenant la méthodologie, point central permettant d'allier la théorie à la pratique de terrain. Nous exposerons le choix de la démarche située dans une recherche qualitative. Nous en présenterons la méthode d'enquête, l'échantillonnage, les modalités d'organisation...

L'analyse thématique des données nous permettra de mettre l'accent sur l'identification, l'étude et l'interprétation des thèmes abordés en faisant le lien avec les concepts théoriques. L'élaboration de cartes conceptuelles éclairera les éléments significatifs relevés lors des focus-groupes. Tout cela, nous menant vers la discussion, la phase réflexive des résultats au regard des concepts développés dans la partie théorique. Nous soulèverons une série de recommandations, de suggestions, de perspectives tout en prenant en compte les biais liés à cette recherche.

2. Contexte organisationnel

Dans cette partie, nous mettrons en objet différents facteurs contextuels relatifs à l'enseignement, à son organisation et son contexte politique. Nous développerons la question de l'accueil du novice dans différents champs ainsi que les spécificités de l'enseignement spécialisé.

2.1 Le champ de l'enseignement

2.1.1. Les réseaux

a. Un peu d'histoire

Avant d'aborder l'organisation générale et les différents réseaux qui composent notre paysage scolaire, il nous semble intéressant de remonter dans le passé pour découvrir l'évolution de notre système (origine, confrontations...) et d'autre part l'impact que cela a suscité sur notre pays.

Maroy et Mangez (2011) resituent le système scolaire belge comme s'inscrivant dans une démocratie qualifiée de 'consociative'. Au sein de laquelle *“plusieurs institutions permettent à des communautés sociologiques différentes (sur le plan linguistique mais aussi sur un plan philosophique/religieux) de vivre ensemble tout en préservant, au moins en partie, leur autonomie d'existence collective. Le système scolaire belge s'est ainsi construit sur un principe central de “liberté d'enseignement”, affirmé dès la création de l'État belge en 1830. Il s'agit en réalité d'une double liberté : celle d'organiser un enseignement et celle de choisir son école.”* (Maroy et Mangez, 2011, p.2).

Le système éducatif belge repose sur l'émergence d'un héritage tumultueux composé principalement de deux guerres scolaires ayant opposé l'Etat en tant que pouvoir public central, visant à édifier un système d'enseignement pour tous et l'Eglise. L'enjeu était de définir les rôles respectifs de chacun dans l'organisation et le financement de l'enseignement.

En 1831, la Constitution belge, dans son 17^e article (suite aux révisions successives de la Constitution, il s'agit aujourd'hui de l'article 24) pose les bases de notre système : « l'enseignement est libre ». Elle se base sur trois grands principes : « *La liberté absolue reconnue à tout Belge d'organiser un enseignement ; l'absence du monopole de l'état en matière d'enseignement ; la compétence exclusive du législateur pour fixer des critères d'octroi de subventionnement aux écoles, l'article 17 de la Constitution organise en fait la libre concurrence en matière d'enseignement* ». (Article 24, Constitution Belge 1831, cfr Annexe 1, p.102)

La signature du Pacte scolaire, le 29 mai 1959 a permis de mettre fin à la deuxième guerre scolaire et d'instituer les conditions d'un accord étant toujours sous étroite surveillance. Il constitue la référence législative en matière d'enseignement. L'organisation en réseaux dans l'enseignement belge résulte donc de ce partage de responsabilités.

En 1988, l'enseignement est devenu une compétence communautaire. Dans l'espace francophone, il relève, à présent, de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Deux ministères se partagent les attributions en la matière, celui de l'enseignement obligatoire et celui de l'enseignement supérieur.

b. L'organisation générale de l'enseignement

Notre système éducatif est composé de bon nombre de structures et peut paraître très complexe pour les novices. Il nous paraît donc judicieux de présenter l'organisation générale des différents réseaux d'enseignement existants.

Tout au long de l'histoire de la Belgique, les provinces, les communes, l'Etat, le réseau officiel, le réseau libre... ont développé des établissements gérés par des pouvoirs organisateurs. Bien que le terme "réseau" soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme. On peut cependant indiquer que la notion de réseau est indissociable de celle de pouvoir organisateur. Dans ce contexte, la notion de « **réseau** » désigne des établissements scolaires, parmi lesquels les pouvoirs organisateurs présentent des similitudes à différents niveaux : personnalité juridique, mode de financement, caractère confessionnel ou non. Nous ferons la distinction entre réseau officiel et réseau libre, en mettant en évidence les sous-catégories présentes au sein de chacun.

Une grande partie des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhère à une **fédération de pouvoirs organisateurs** (cfr annexe 2, p.103) qui les représente auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci a principalement trois types de missions : la promotion du projet éducatif du réseau, la représentation de ses membres et l'organisation de services.

Dans le présent travail, nous nous intéresserons plus particulièrement à la structure scolaire Claire d'Assise relevant du réseau libre et étant représentée par la fédération du **SeGEC** (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique).

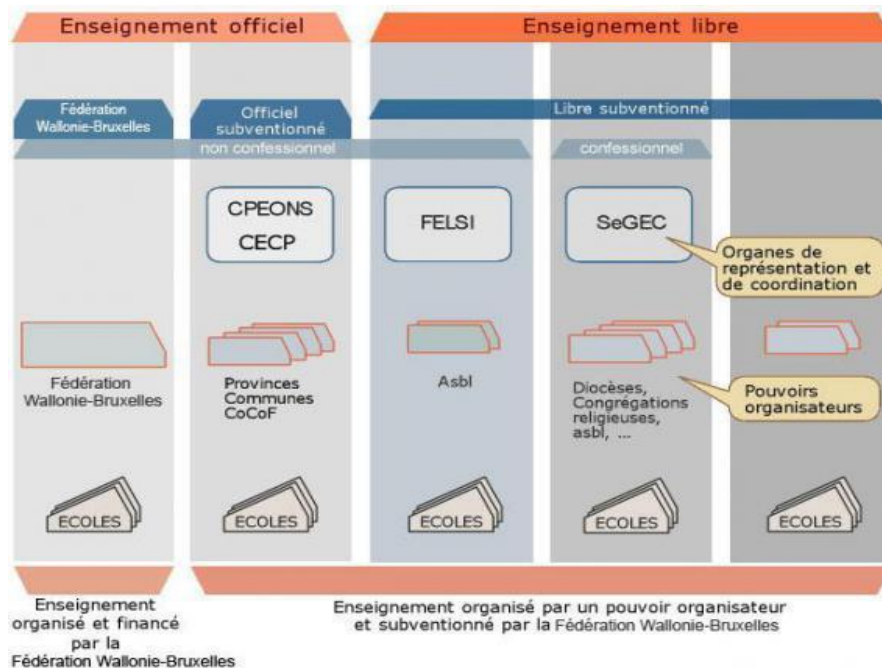


Figure 1 : schéma de la structure de l'enseignement

2.1.2. Les réformes

Au cours des dernières décennies, pour faire face aux nouveaux défis du développement social, on observe, dans le secteur politique, un souhait profond de modifier le fonctionnement du système éducatif. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence (2015) a fait émerger de nombreuses réformes telles que la formation initiale des enseignants (rentrée 2022), le rythme scolaire des élèves (initié en 1991 et effective à partir de la rentrée scolaire 2022), l'instauration des pôles PARI (rentrée 2021).

“Le Pacte d'Excellence est issu d'un travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place...” (FWB, enseignement.be).

Ces changements permanents, souvent mal perçus, provoquent de la résistance de la part des acteurs à l'intérieur du système. Ces dernières ont également un impact considérable sur la dynamique organisationnelle, la cohésion sociale, la motivation des équipes ...

a. La réforme de la formation initiale des enseignants

La réforme de la formation initiale des enseignants est une des conditions indispensables à la réussite du Pacte d'excellence, c'est un dossier dont on parle depuis de nombreuses années. Elle vise à augmenter d'une année la formation, actuellement de trois ans, des futurs instituteurs maternels et primaires ainsi que celle des professeurs du secondaire inférieur. Les buts étant de réduire l'écart avec la formation des professeurs de 4e, 5e et 6e secondaire qui, eux, sont formés en 5 ans, de renforcer progressivement la formation en intégrant les besoins nouveaux et une plus grande collaboration avec les enseignants du terrain. Cette année supplémentaire permettra aux étudiants : d'articuler pratique au sein des écoles et retours réflexifs avec les formateurs, de les armer pour exercer leur métier et ainsi améliorer le système éducatif francophone. Sous la précédente législature, le projet a été validé. L'actuel gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles prépare donc sa mise en œuvre, initialement prévue pour la rentrée 2022.

En janvier 2022, le Gouvernement a décidé de reporter cette réforme à septembre 2023.

Cette refonte de la formation a été mise en œuvre à partir d'une évaluation participative effectuée entre mars 2011 et février 2012 par le centre d'études sociologiques de l'Université Saint-Louis, auprès des acteurs de la formation des instituteurs et régents, mais impliquant également chacune des institutions qui forme des enseignants - tous niveaux d'enseignement confondus : universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts et de promotion sociale. Tous les acteurs directement et indirectement impliqués dans la formation initiale des enseignants ont eu voix au chapitre.

b. La réforme de la formation initiale des enseignants en quelques dates :

Evolution de la réforme en quelques dates :	
2012	Jean-Claude Marcourt (PS) obtient l'autorisation d'ouvrir le chantier de la réforme avec l'espoir de la mettre en place en 2015-2016.
2016	Jean-Claude Marcourt annonce que la réforme ne verra pas le jour avant la rentrée 2019.
Mai 2017	Le projet est adopté par le Gouvernement de la Communauté française.
Janvier 2019	Le projet est approuvé en commission, l'objectif est que la réforme prenne effet pour la rentrée 2020.
Septembre 2022	Entrée en vigueur de la réforme → est reportée à septembre 2023

L'objectif de cette réforme vise à améliorer la formation, l'entrée dans la fonction, le développement des capacités professionnelles par un accompagnement sur le terrain, guidé par les idées du Pacte.

2.1.3. L'accueil des novices dans les prescrits

Dans ce point, nous dresserons le paysage de différents prescrits légaux visant à mettre en place, depuis plusieurs années, un accueil plus systématique du novice lors de son entrée en fonction. Nous verrons que dès 1997, un article a été promulgué au sein du décret mission. Cet article ayant été repris à l'identique à plusieurs reprises dans diverses circulaires. On voit apparaître une brochure de conseil à destination des directions et des référents chargés de cet accueil. Au travers des dispositifs proposés, le législateur soulève l'importance de l'accompagnement des novices afin de tendre vers une meilleure insertion professionnelle.

a. Le décret mission

Le décret mission du 24 juillet 1997 définit, en 18 lignes, certains éléments à mettre en place pour assurer l'accueil des nouveaux enseignants, sous une durée de 15 jours, par la direction et les membres du personnel. Ces quelques éléments sont repris ci-dessous :

Ce dispositif d'accueil comprend au minimum:

- 1° un entretien avec le chef d'établissement ;*
- 2° une visite des locaux ;*
- 3° la communication des horaires de travail ;*
- 4° la mise à disposition et l'explication du projet d'établissement, du projet pédagogique et éducatif, du règlement de travail, des référentiels et programmes de cours en vigueur, pour lesquels le membre du personnel est désigné ;*
- 5° une présentation à l'équipe éducative ;*
- 6° pour le membre du personnel désigné ou engagé à titre temporaire pour plus d'une semaine pour la première fois dans l'établissement, la désignation par le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, parmi les membres du personnel enseignant de l'établissement porteurs d'un titre pédagogique et ayant une expérience d'au moins 5 ans, d'un référent afin de l'assister et le conseiller dans son insertion socioprofessionnelle et l'exercice de ses fonctions. Il n'est pas attribué de périodes complémentaires pour les référents. »*

(Extrait décret mission 1997 chapitre VIIbis – de l'accueil des nouveaux enseignants. (cfr annexe 4, p.106).

b. Circulaire 5388 du 28 août 2015

Dans la circulaire 5388 du 28 août 2015 relative à “l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire”, nous retrouvons les mêmes prescrits légaux promulgués par le décret mission (article 73bis) relatifs à l'accompagnement des enseignants. Cette nouvelle circulaire reprend ces éléments dans une brochure de conseil, à destination des directions et des référents, afin de répondre aux exigences du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

c. Circulaire 5806 du 06 juillet 2016

Dans la circulaire 5806 du 6 juillet 2016, on aborde l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. Elle rend obligatoire la mise en place d'un dispositif d'accueil et d'accompagnement des enseignants débutants. Cette circulaire reprend les mêmes éléments développés dans le décret mission (article 73bis).

2.1.4. L'accueil des novices à travers les formations continues

Malgré la promulgation des décrets et circulaires, l'offre de formations continues à destination des novices reste relativement pauvre. Suite à nos recherches, nous avons relevé quelques propositions pour améliorer l'accueil et l'insertion des enseignants débutants. Parmi celles-ci, une journée dédiée au fondamental, au secondaire ou à tous les niveaux confondus au cours de laquelle l'enseignant débutant peut participer à un temps de rencontre et d'échanges autour des questions des enseignants lors de leur entrée en fonction. Des formations en distanciel ainsi que des initiatives de formations continues sont proposées, à des anciens élèves, par certaines hautes écoles. Notons encore, localement, la mise en place de groupe d'échanges coopératifs ainsi que l'encadrement par des experts permettant de soutenir l'entrée et la stabilisation dans la fonction.

2.1.5. Les spécificités de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé est peu ou mal connu, il est perdu dans les méandres du système éducatif. Il offre une approche pédagogique et éducative privilégiée. Il s'adapte en développant des stratégies, des outils pédagogiques spécifiques à chaque enfant, mobilise des compétences professionnelles larges et variées, demande une flexibilité importante de la part des intervenants, précisément là où l'enseignement ordinaire se sent démuni et impuissant.

a. Un peu d'histoire

L'enseignement spécialisé a vu le jour à la fin du 19^{ème} siècle pour permettre à des enfants, des adolescents présentant des troubles divers d'accéder à une scolarité adaptée à leurs besoins spécifiques, à leurs potentialités. A ce moment, les enfants étaient caractérisés comme « *faiblement doués ou arriérés, enfants anormaux.* »

« *En 1924, les enseignants pouvaient compléter leur formation par un certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux* ». (Franssen, A., Van Campenhoudt L. et al., 2004).

En 1924, le Ministère s'inquiète des petits traînants qui ne s'adaptent pas à l'enseignement ordinaire et propose de modifier la loi de 1914 pour étendre l'obligation scolaire aux enfants atteints d'infirmité physique et mentale. Cette loi sera votée en 1931. Il faudra attendre 1959 pour que les déficients sensoriels soient soumis à l'obligation scolaire.

Le 6 juillet 1970 apparaît la loi cadre qui régit nos structures actuelles pour l'enseignement spécialisé. De nouvelles écoles voient le jour et un transport scolaire est mis en place.

En 1978, paraît une loi définissant les huit types d'enseignement spécialisé, encore d'actualité de nos jours. Cette loi permettra de sortir de la typologie du début du 20ème siècle qui distinguait uniquement l'enfant malade, l'enfant anormal (physique ou mental) et l'enfant souffrant de troubles de caractère ou de perversions. La personne handicapée est reconnue dans sa différence et valorisée dans son identité mais pas suffisamment intégrée dans la société.

En 1981, une circulaire en faveur de l'intégration est rédigée.

En 1986, les élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité peuvent intégrer et suivre des cours dans l' cole ordinaire.

En 1994, la Déclaration de Salamanque (UNESCO - conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux) proclame que : *« les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégrative constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégrative et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier ».*

En 2003, la Ligue de l'enseignement et Jean-François Delsarte (secrétaire général adjoint du SeGEC) se mobilisent en proposant que l'enseignement spécialisé soit le partenaire de l'intégration. Leur mobilisation va peu à peu faire tomber des barrières et rendre l'intégration possible.

Le décret organisant l'enseignement spécialisé est promulgué le 3 mars 2004. **L'enseignement spécial** change de nom pour devenir **l'enseignement spécialisé**.

En 2009, un décret reconnaît, soutient et organise l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. La notion de **besoins spécifiques** venant remplacer celle d'**handicap**.

En 2011, l'intégration dans l'ordinaire est ouverte   tous les types de l'enseignement spécialisé.

En 2021, mise en place des pôles territoriaux (PARI), soutenant les écoles dans la mise en place des aménagements raisonnables et dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques (enseignement.be).

Il est à noter qu'à ce jour, un groupe de spécialistes issus de l'enseignement porte une réflexion quant à une éventuelle révision des types relatifs à l'enseignement.

b. Au travers des chiffres

Au cours de ces dernières années, l'enseignement spécialisé a connu une augmentation importante de sa population.

Le tableau des indicateurs présenté en annexe n°4 permet de mettre en évidence l'augmentation significative du nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé.

Depuis 2008-2009, le taux de croissance est de 34 % en maternel, 15 % en primaire et 27 % en secondaire.

En 2019-2020, le nombre d'élèves de l'enseignement maternel était de 1521, dans l'enseignement primaire spécialisé, il s'élevait à 18371 et dans le secondaire il s'élevait à 18 851 élèves. (cfr annexe 3, les chiffres de l'enseignement, p104.).

3. Les enjeux

Après avoir présenté le monde de l'enseignement et plus particulièrement l'enseignement spécialisé. Voici quelques enjeux présents au sein de ce contexte en évolution.

Il apparaît comme évident que depuis quelques dizaines d'années, un mouvement de professionnalisation du monde enseignant est en cours afin de légitimer le métier.

Un enjeu majeur pour le système éducatif et pour le monde politique, est donc de veiller à donner les moyens de former les novices afin qu'ils puissent, dès leur entrée en fonction, assurer leurs missions avec brio. Ceci rejoint l'enjeu des pouvoirs organisateurs et des directions d'écoles qui ont pour mission d'assurer le bon fonctionnement de leur établissement, et l'encadrement des jeunes dans leurs apprentissages. Pouvoir organisateur et direction ont tout intérêt à engager des professionnels compétents et fonctionnels.

« Si l'idéal que veut donner à voir l'idéologie de la professionnalisation de la formation et du travail d'enseignement est trop loin de l'exercice concret de ce métier, s'il est trop beau ou trop élevé pour être vrai, il perd ou perdra de son attrait, provoquera le désengagement des formateurs et le désinvestissement des futurs enseignants. » (Mellouki & Wentzel, 2012, p.11).

Un autre enjeu concerne plus particulièrement le travail des enseignants, l'autonomie et la collaboration dont ils doivent faire preuve dans la réalisation de leurs tâches. Tardif et Lessard soulignent que les enseignants travaillent généralement seuls dans la classe, espace relativement fermé. (Tardif et Lessard, 1999, p.56 in cited as Maroy C. 2006, p.114).

Au sein de l'enseignement spécialisé, les enseignants travaillent très souvent en équipe, évoluent en faisant des liens avec les classes voisines, certains groupes de niveaux sont constitués, des renforts viennent soutenir l'enseignant au sein de la classe. Bien que disposant d'une forte autonomie, *« l'enseignant n'est plus seul, il collabore avec ses collègues afin de s'ajuster à la diversité et à la complexité du travail face auquel il se trouve »* (Maroy C. 2006, p.114).

De nos jours, l'enseignant doit justifier son travail en prenant en compte les missions, les objectifs pédagogiques, les ressources et difficultés de chaque enfant, les différents programmes, etc. Son travail doit être visible pour la direction et les collègues afin de montrer sa propre valeur en tant que professionnel. Pour ce faire, des temps de travail collaboratif sont prévus afin d'échanger, de partager... Le travail collaboratif constitue donc un élément essentiel pour faciliter l'intégration du novice.

Pour les jeunes enseignants, l'entrée en fonction constitue un enjeu majeur, une phase déterminante dans la vie professionnelle. Schwartz (2000) met en avant que les enseignants mobilisent leurs ressources cognitives, affectives, sociales pour faire face aux situations rencontrées.

« Agir professionnellement de façon congruente avec le contexte suppose adopter une posture et mobiliser des gestes professionnels adéquats ». (Jorro, A., 2009, p.13).

Pour répondre aux besoins des novices, les accompagnants rencontrent également certains enjeux touchant notamment au *“soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession”*. Cet accompagnement *“joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle.”* (Lamaurelle J-L., Lapeyrère H., Gervais T. (2016), p.26).

Il s'agira, par l'accompagnement, de soutenir le novice dans ses débuts, d'assurer une solidarité, de favoriser sa réflexivité pour construire son expertise et faire preuve d'efficacité, de résilience dans les situations professionnelles.

Bandura (1986, 1988) relève que l'efficacité des actions conduites ne dépend pas exclusivement des habiletés et des connaissances que l'enseignant aura développées au travers de sa formation initiale ou encore tout au long de sa carrière, mais aussi de son propre jugement quant à la remobilisation de ses connaissances face à une situation particulière. L'accompagnant aura également pour objectif de soutenir la construction du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 1986) chez l'accompagné afin de tendre vers le niveau de performance souhaité. Le manque de confiance dans son aptitude à gérer les situations à venir, peut entraver l'enseignant et nuire à l'utilisation de techniques d'intervention appropriées (Bandura, 1988).

4. Problématisation

Dans un premier temps, sans nous être concertées, nous nous sommes toutes deux questionnées sur la thématique que nous souhaitions aborder lors de la rédaction de notre mémoire. A l'occasion d'un échange, nous avons découvert que la thématique retenue chez chacune de nous concernait l'accueil et l'accompagnement des jeunes novices au sein de notre organisation de travail. Angélique, comme assistante sociale et représentante du personnel, au sein l'ASBL SeLiNa PMS, et Isabelle, en tant que directrice du Centre Scolaire Claire d'Assise.

Assez vite nous avons évoqué la possibilité de mener ce travail en duo. En effet, cette démarche nous paraissait intéressante car en plus d'être condisciples au sein du MAPEMASS, nous sommes également partenaires de travail, Angélique faisant partie de l'équipe PMS collaborant avec le Centre Scolaire.

Après cette première concertation, restait le choix du terrain de la recherche. Au départ, nous avons pensé associer nos deux terrains mais assez vite il nous est apparu qu'il fallait circonscrire davantage. Nous avons alors privilégié le Centre Scolaire et ses différentes implantations. Concrètement, Angélique avait la possibilité de se rendre sur ce terrain tandis qu'Isabelle aurait difficilement pu intégrer le terrain des PMS.

Cette recherche se déploie au cœur de l'enseignement et plus précisément l'enseignement fondamental spécialisé.

A la lumière de Mintzberg, nous nous trouvons essentiellement en présence du **système des compétences spécialisées**. Ces compétences spécialisées sont acquises lors de la formation initiale des enseignants et affinées sur le terrain ou encore lors de formations continues, ... Elles constituent la plus importante source de pouvoir en acte.

En ce qui concerne *l'organisation du travail*, il faut entendre non seulement la répartition technique des tâches entre les individus mais aussi la division sociale du travail, c'est-à-dire le contrôle du travail, les modalités de surveillance des salariés, les méthodes de management (Dejours,C.,2010, p.4).

Le **type d'organisation** en présence se situe dans une **structure bureaucratique**, avec une certaine part de contrôle bureaucratique mais au sein de laquelle le système de compétences spécialisées constitue une large part de la **professionnalité des acteurs**.

Le corps enseignant, sa direction bien qu'étant soumis à un ordre de mission, possèdent une certaine autonomie dans l'organisation et la gestion du travail effectué. Chacun détient plus ou moins de

pouvoir selon la position dans laquelle il se trouve. L'enseignant doit suivre un programme d'enseignement, il est soumis à des obligations administratives, pédagogiques, ... Les directions sont tenues de se référer à des normes d'encadrement (capital période attribué aux enseignants, répartition des postes dans l'école, organisation fonctionnelle...).

A l'instar de Nizet et Pichault (2000), nous pouvons situer le Centre Scolaire dans **un but de mission** : éduquer, enseigner, accompagner l'enfant dans la construction des savoirs, l'aider à s'accepter et à devenir citoyen. Pour répondre à cette mission, la ligne hiérarchique du Centre Scolaire aura à cœur d'accompagner les membres du personnel dans leur travail, de les soutenir dans leur professionnalisation et par-delà leur permettre de s'aligner aux missions et objectifs fixés.

Cette coordination passe par de **l'ajustement mutuel**, ainsi que par de la **supervision directe**. La direction épaulée par les coordinateurs donne des instructions aux membres du personnel travaillant en interrelations (Mintzberg cited in cours de Latiers M.,2020).

D'un point de vue division et coordination du travail, Mintzberg (cited in cours Latiers M., 2020) définit que toute organisation construit sa structure selon les moyens utilisés pour la division et la coordination du travail et des tâches.

Au sein de l'enseignement spécialisé fondamental, le personnel éducatif réalise des tâches très diversifiées, faisant preuve de polyvalence, enseignant des matières variées, il se trouve donc dans une dimension horizontale faible. Il en va de même pour les coordinateurs et la direction du Centre Scolaire.

Notons que la division verticale du travail sera considérée comme faible au sein du contexte qui nous occupe, en effet, soumis à un programme spécifique permettant plus de souplesse afin de s'accorder au public accueilli, les opérateurs qui réalisent le travail sont aussi ceux qui le conçoivent.

Évoluant toutes deux dans le secteur de l'enseignement spécialisé, nous avons rencontré bon nombre d'enseignants débutants en détresse, démotivés, en manque de ressources tant au niveau pédagogique qu'aux niveaux relationnel et administratif. Nous avons perçu, le désarroi menant à l'envie de quitter la profession, de se tourner assez rapidement vers un autre secteur professionnel.

L'intégration des novices est un sujet largement exploité dans l'enseignement ordinaire. Cependant, le champ de l'enseignement spécialisé restant le parent pauvre de l'enseignement se révèle être un secteur très peu exploré. Il nous a, dès lors, paru pertinent de situer notre recherche dans le champ de l'enseignement spécialisé.

Les multiples apports reçus au cours du MAPEMASS nous ont amené à entrer dans une démarche réflexive à la suite de ces constats. Tout cela faisant émerger chez nous bon nombre de questions :

- Comment accompagner l'équipe éducative dans la rencontre des enfants relevant de l'enseignement spécialisé ?
- Comment accueillir les enseignants débutants pour une meilleure intégration au travail, une diminution des risques psychosociaux et favoriser la résilience ?
- Comment accompagner les professionnels dans la gestion de l'incertitude, dans l'intégration professionnelle ?
- Comment contribuer à l'accompagnement de novices dans l'organisation ?

A ce moment, la mise en place d'entretiens exploratoires, associée à différentes lectures, nous a permis progressivement de formuler une question plus claire permettant de donner pas-à-pas une direction à notre recherche :

« En quoi la mise en place d'un processus d'accompagnement favorise - t- il l'accueil, l'intégration et la professionnalisation des novices dans un établissement scolaire spécialisé ? »

Cette question a encore évolué, a été affinée pour en arriver à l'élaboration de notre question de recherche apparaissant dans la partie numéro 5 consacrée à sa présentation.

5. Question de recherche

A la suite de ses investigations une question de départ a émergé :

« *En quoi l'accueil des novices dans un établissement scolaire spécialisé peut-il favoriser leur intégration et leur professionnalisation ?* »

Après l'élaboration de cette question de départ, nous avons poursuivi cette recherche en développant divers concepts en lien avec la question, à savoir l'accueil, la notion de novices, la professionnalisation et l'intégration au sein de l'organisation de travail.

La partie empirique du présent travail a consisté en la réalisation de deux focus groupes permettant de venir étayer les concepts développés au départ du vécu des professionnels.

Par la suite, une partie consacrée à l'analyse des focus-groupes vécus sera présentée afin de croiser les résultats avec les concepts théoriques développés.

Pour rejoindre les deux secteurs de travail au sein duquel nous évoluons, nous tenterons de faire le parallèle avec le Centre PMS Spécialisé en fin de recherche. Ce centre ayant en charge exclusivement les écoles relevant de l'enseignement spécialisé, il se trouve également être le parent pauvre du secteur PMS. L'accompagnement des jeunes agents en PMS Spécialisé rejoindra-t-il l'accompagnement des novices en enseignement spécialisé ?

Ce travail aura comme finalité d'amener une démarche réflexive quant à l'accompagnement des novices dans le cadre plus particulier de l'enseignement spécialisé. De leur permettre de tendre vers un développement professionnel, en les plaçant comme acteurs de leur propre évolution et de la construction de leur identité professionnelle.

Gageons qu'accompagner le novice dans « *une explicitation et une clarification de son identité participe au développement professionnel dans la mesure où elles rendent le professionnel mieux équipé pour choisir les actions qu'il veut poser, les secteurs dans lesquels il veut se développer et renforce ainsi son autonomie par rapport à l'environnement.* » (Donnay et Charlier, 2006, p.23 in cited as Charlier E., Biémar S.et al, 2012, p.25).

6. Cadre théorique

Après avoir présenté le contexte de notre recherche et parcouru les enjeux en lien avec celle-ci, il nous a paru essentiel de baliser le cheminement intuitif effectué en vue de l'accueil et de l'intégration des novices. Dans ce chapitre consacré à la partie théorique, nous aborderons tour à tour différents concepts clés liés à cette recherche. Les concepts développés nous permettront par la suite d'entrer dans l'analyse de notre partie empirique.

Dans cette partie touchant à la socialisation organisationnelle, à l'insertion et à l'intégration professionnelle du jeune travailleur, nous nous intéresserons, entre autre, à la vision de Van Maanen et Schein considérant l'insertion professionnelle comme un processus continu, nous rejoignons cette vision de continuité que nous plaçons également dans la lignée du *life design* présenté dans le cadre du cours d'orientation dispensé par Damien Canzittu (FACCM316, 2021) concept touchant à l'orientation tout au long de la vie. Nous adoptons une vision globale emprunte d'une certaine linéarité, nous sommes persuadées que la socialisation organisationnelle débute bien avant l'intégration au sein d'une organisation de travail. Le parcours de vie de chacun, les professionnels rencontrés tout au long de notre vie, le parcours de formation vécu et/ou choisi...

Tout cet ensemble va contribuer à donner un sens, une voie menant à un moment à l'intégration professionnelle au sein d'une organisation de travail.

Dans un premier temps, nous développerons le concept de la socialisation organisationnelle, et le situerons, par la suite, dans le champ de l'insertion professionnelle. Nous aborderons ensuite la situation des novices ainsi que la complexité du métier d'enseignant, sa professionnalisation et les besoins inhérents à celui-ci.

6.1. Socialisation organisationnelle

Le concept de socialisation organisationnelle, étudié depuis les années 1960 dans le domaine de la sociologie, est un concept aux multiples facettes, qui s'est imposé dans les sciences de gestion dans les années 1990. L'étude de la socialisation s'attache, entre autres, à la fidélisation et à l'intégration de ses nouveaux travailleurs.

« Les organisations sont une forme particulière de groupe social et le salarié, comme le citoyen, est un individu en interaction rencontrant des facilités ou des difficultés d'intégration. Ainsi, la socialisation organisationnelle ne serait qu'une forme particulière de socialisation. L'intérêt du concept pour la gestion, et plus particulièrement pour la gestion des ressources humaines, a été démontré à plusieurs reprises. Il est prouvé que le déroulement du début de carrière dans une

organisation influence les attitudes (satisfaction, implication, loyauté, intention de rester...) et les comportements du salarié (proactivité, créativité, performance...) » (Lacaze, 2005, pp. 269-270).

C'est précisément ce champ qui nous intéresse pour notre recherche. Notons toutefois que la socialisation organisationnelle s'intéresse également à l'étude en cours de carrière ainsi qu'aux transitions liées à la fin de carrière.

6.1.1. La socialisation organisationnelle : concepts théoriques

Au cours des dernières décennies, différentes recherches quant au concept de socialisation, d'insertion, de construction des identités professionnelles ont été réalisées. Au départ les études se concentraient principalement sur l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979, pp.209-264) ; puis, l'individu a été de plus en plus pris en compte, les recherches se sont davantage centrées sur ce dernier. (Morission 1993a, Dubar 1991).

Depuis l'aube des années 2000, les chercheurs se penchent sur l'interaction entre l'organisation et l'individu (Saks et Ashforth 1997a, Mukamurera & al 2008, pp. 17-38).

Le concept de socialisation organisationnelle est étudié dans des contextes spécifiques. Au fil des années, les chercheurs ont tenté de dégager un modèle général lié à ce concept. Bien que différents modèles aient été dégagés, ils sont difficilement généralisables au vu de la variabilité des contextes étudiés qui, eux-mêmes, sont soumis à l'évolution temporelle.

Lacaze (2005, p.274) propose une définition assez large de la socialisation tenant compte de la relation entre l'organisation et l'individu : « *la socialisation organisationnelle correspond à un double processus d'interactions entre une organisation et un individu en phase de transition organisationnelle* ».

Lacaze ajoute qu'il s'agit d'un « *processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation.* » (Lacaze (2005), cité par Guerfel-Henda, El Abboubi & El Kandoussi, 2012, p. 58).

A ses débuts, l'étude de la socialisation (Schein, 1968, Van Maanen 1978, Lewicki, 1981) dans les organisations se centrait principalement sur les moyens que pouvait mettre en œuvre l'organisation afin de fidéliser le travailleur et de lui permettre d'intégrer l'identité de l'entreprise, ses valeurs, ses normes, les comportements en vigueur. On retrouve alors la toute-puissance de l'organisation sur l'individu, l'endoctrinement, la modélisation des travailleurs. Les chercheurs considèrent l'organisation comme très influente dans la socialisation des travailleurs. Ils relèvent les notions de transformation, de manipulation, de flatterie, de « *séduction organisationnelle* » (Lewicki, 1981) afin d'attirer, de mouler, d'intégrer et de retenir le travailleur au sein de l'organisation qu'il rejoint.

En 1979, Van Maanen et Schein (1979, p.3) redéfinissent la socialisation qui était jusqu'alors abordée du seul point de vue de l'organisation. Ils considèrent le concept de socialisation comme étant « *le processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel* ». Ils soulignent que cet apprentissage peut prendre différentes formes (apprentissage par essai-erreur ; accompagnement plus ou moins long, plus ou moins officialisé...).

Feldman (1976) apportera une dimension d'évolution temporelle dans la socialisation, il conceptualise les « **stades de socialisation** » : le premier stade « **la socialisation anticipée** » concerne la préparation à la future profession, la prise d'information sur l'organisation, ...

Le second stade concerne « **l'intégration** », les premiers moments passés au sein de l'organisation, la découverte de ses composantes organisationnelles, ... Cette étape touche à l'initiation aux tâches, à l'intégration dans le groupe, à la définition de son rôle au sein de l'entreprise, à l'adhésion et à l'internalisation de la culture d'entreprise. Vient ensuite le troisième stade du « **management de son rôle** » (ou autrement nommé « **étape du changement et acquisition** »). Durant cette troisième phase le travailleur cherchera à résoudre les tensions, les contradictions vécues, l'ambiguïté ressentie dans son nouvel emploi afin de tendre vers une compatibilité entre vie privée et vie professionnelle.

Ces travaux sur les stades de la socialisation seront ensuite complétés par d'autres recherches. Relevons les travaux de Fischer (1986) qui ajoute quatre dimensions au processus de socialisation, la figure ci-dessous réalisée par Lacaze (2005, p.279) détaille ces quatre dimensions :

<p>1) <i>Les valeurs de l'organisation, les objectifs, la culture...</i></p>	<p>Le nouvel arrivant doit apprendre les règles, les relations hiérarchiques, le système de rémunération et les autres caractéristiques de son organisation. Il doit aussi se familiariser avec la culture et les aspects informels de l'organisation. Un « contrat psychologique » (Schein, 1978) s'établit de façon implicite et marque l'acceptation mutuelle entre la personne et l'organisation.</p>
<p>g2) <i>Les valeurs du groupe, les normes, le fonctionnement, les amitiés...</i></p>	<p>Le nouveau doit faire connaissance avec ses collègues, s'intégrer au groupe de travail, comprendre les raisons du comportement des autres et adopter un comportement approprié. Découvrir les relations de pouvoir et les intérêts politiques de chacun fait également partie du processus de socialisation. « L'intégration sociale » est évaluée par des communications et des comportements perçus comme coopératifs au sein d'un groupe ou d'une organisation ainsi que par des éléments affectifs tels que la cohésion et l'attraction pour le groupe ou l'organisation (O'Reilly, Caldwell, et Barnett, 1989).</p>
<p>3) <i>Comment faire le travail : Compétences et connaissances requises.</i></p>	<p>Même si le nouvel embauché est déjà formé pour occuper son poste, il doit encore apprendre les procédures, les règles, le jargon spécifiques à son lieu de travail. Il est aussi parfois nécessaire d'acquérir certaines capacités physiques de rapidité, de précision, d'endurance, de force... Enfin, pour devenir efficace, la personne doit former ses propres schémas, ses propres cartes cognitives représentant l'enchaînement de ses différentes tâches.</p>
<p>4) <i>Changement personnel relatif à</i></p>	<p>L'arrivée dans une nouvelle situation de travail s'accompagne d'une évolution de l'identité individuelle. A ses débuts dans une organisation,</p>
<p><i>l'identité et à l'image de soi.</i></p>	<p>l'individu apprend sur lui-même et établit ses « ancrs de carrière » : il découvre quels sont ses capacités et ses talents, ses motivations et ses besoins, ses attitudes et ses valeurs (Schein, 1978). Il peut découvrir qu'il a de nouvelles attentes et de nouveaux objectifs. Le changement personnel se traduit aussi par une modification du comportement, du mode d'interaction et de la façon de se vêtir (Fisher, 1986). Cela suppose un retrait de l'identité passée (Louis, 1980). Le nouveau salarié vit une sorte de deuil, situation fortement perturbante.</p>

Figure 2 : les domaines de socialisation (Fisher, 1986)

a. La socialisation organisationnelle : conception temporelle

Van Maanen et Schein (1979) font le parallèle entre la notion d'apprentissage comme processus continu, tout au long de la vie ; et l'ensemble de la carrière organisationnelle d'un individu qui peut également être caractérisée comme un processus continu de socialisation empreint d'apprentissage.

La figure reprise ci-dessous relève cette continuité temporelle, et remet également en parallèle les concepts d'insertion professionnelle et de socialisation organisationnelle comme des processus évolutifs, par moment conjoints, concourant au développement de l'employabilité. La socialisation organisationnelle visant plus particulièrement la stabilité de l'organisation en fidélisant son personnel ; l'insertion professionnelle visant l'intégration et l'insertion du travailleur.

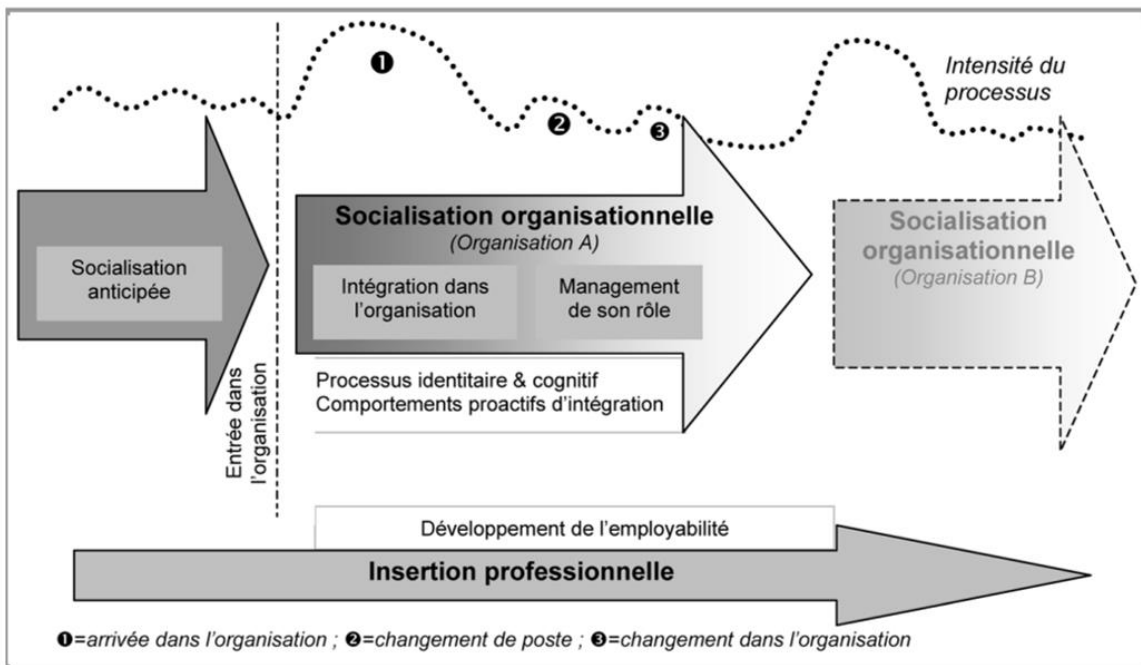


Figure 3 : Socialisation organisationnelle, intégration et insertion professionnelle (Lacaze 2005, p.291)

Nous pouvons également établir ici un lien avec la notion de carrière, qui, de nos jours, n'est plus définie comme « la progression dans la hiérarchie d'une organisation » mais comme « une séquence d'emplois tout au long de la vie » voire comme « une séquence d'expériences liées à des rôles » (Hall, 1976 in cited as Lacaze, 2005, p.19). (...) Le concept de socialisation organisationnelle invite à considérer la carrière comme une « collection » d'expériences de socialisation accompagnant les transitions d'un rôle à un autre ». (Hall, 1987 in cited as Lacaze, 2005, p. 289).

Comme le montre la ligne courbe pointillée dans le dessus du schéma, on peut lire une évolution dans l'intensité du processus liant l'entrée dans l'organisation avec changement de fonction mais aussi changement dans l'organisation.

c. La socialisation organisationnelle : processus psychosociaux

Dans ce point relatif aux processus psychosociaux, nous allons nous intéresser à la phase d'intégration de l'organisation, en nous penchant sur les processus mentaux touchant à la relation entre le professionnel et son milieu de travail. Nous nous situons à la frontière entre les domaines de la psychologie et de la sociologie.

Brown (1965) définit la psychologie sociale comme étudiant *“les processus mentaux (ou comportements) des individus déterminés par les interactions actuelles ou passées que ces derniers entretiennent avec d'autres personnes”*, tandis que la sociologie s'intéresse à l'étude des phénomènes sociaux, des groupes sociaux.

L'intégration du professionnel constitue une étape de la socialisation organisationnelle. *“Pour tenter d'apporter des réponses aux préoccupations des organisations en ce qui concerne la gestion de l'intégration, les chercheurs comme Van Maanen (1978) et Schein (1979) ont d'abord tenté d'expliquer le phénomène de l'intégration ainsi que les éléments qu'il recouvre. Ils considèrent alors l'intégration comme une partie du processus de socialisation organisationnelle. Cette dernière est définie comme « le processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel. Dans un sens plus général, la socialisation est le processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation »* (Lacaze, 2005 p 20 ; 2007 p 11 as cited in Guerfel-Henda,S.; El Abboubi, M.; El Kandoussi,F. 2012, p.58).

Delobbe et Vanderberghe (2000) aborde ces processus dits psychosociaux au travers des points de vue de différents auteurs ; notamment Berger et Luckmann, (1966), Blumer, (1969) qui ont étudié la place de l'interactionnisme symbolique se jouant au sein des dynamiques de socialisation notamment organisationnelle (Louis, 1980; Reichers, 1987). Ces recherches ont permis d'affiner le concept de socialisation organisationnelle en mettant en évidence les processus d'interactions symboliques venant soutenir *« la création de significations et d'interprétations socialement partagées ainsi que la construction d'identités situationnelles. Plus précisément, les sentiments de surprise et d'incertitude liés à l'entrée dans un nouvel environnement ne peuvent être gérés par les schémas inconscients et préprogrammés qui guident habituellement nos comportements (Louis, 1980). Ces surprises déclenchent dès lors des processus d'interprétation et de construction de sens par lesquels le nouveau venu cherche à rendre son environnement plus prévisible, compréhensible et, en fin de compte, contrôlable* (Miller et Jablin, 1991 as cited in Delobbe, N. ; Vandenberghe,

C. (2000), p.7).
L'identité professionnelle du travailleur se construit, et prend sens en lien avec les situations et l'organisation de travail qui l'entoure.

Les stratégies de construction de sens ont été analysées au regard de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), où ressortait que le novice en situation de travail, allait tenter de se procurer de l'information utile en allant vers des personnes significatives (collègues, coordinateur, direction) présentés dans son entourage, en observant, en expérimentant (Ostroff et Kozlowski, 1993). D'autres études ont également permis de démontrer que la présence des collègues de travail permet au novice de percevoir les normes en vigueur au sein de l'organisation, mais aussi de recevoir des feedbacks apportant des informations utiles à leur meilleure intégration (Morrison, 1993a, 1993b). Il ressort que les relations interpersonnelles constituent les meilleures sources pour renforcer l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail (Morrison, 1993a; Ostroff et Kozlowski, 1992). (Delobbe, N. ; Vandenberghe, C., 2000, p.7).

Les processus psychosociaux en jeu dans la sphère du travail peuvent également être développés d'un point de vue psychologique. Dejours relève que le travailleur peut connaître, dans les relations au sein de l'organisation, une souffrance au travail.

“Dans tout travail existe une relation de domination qui peut engendrer du stress, de la peur, et plonger l'individu dans une profonde détresse psychique. Toutefois, le travail peut aussi être bénéfique à l'équilibre mental et à la santé du corps et peut conférer à l'organisme une résistance accrue à la fatigue et à certaines maladies si son contenu est source de satisfactions.” (Dejours, C., 2010, §4).

Dejours relève qu'actuellement, *“ il y a une aggravation des problèmes de santé mentale au travail (...), une augmentation du nombre de pathologies dont on peut distinguer cinq types : les pathologies de « surcharge » (troubles musculo-squelettiques, « burn out », dopage...) ; les pathologies post-traumatiques, c'est-à-dire consécutives aux agressions dont sont victimes certains salariés sur leur lieu de travail (personnels de banque, enseignants, caissières, infirmières...) ; les pathologies du harcèlement ; les tentatives de suicide et les suicides, apparus sur la scène professionnelle il y a une douzaine d'années ; enfin, les pathologies du chômage (dépression, le plus souvent).”* (Dejours, C., 2010, §5).

En outre, Dejours met en exergue que *“les travaux de la psychopathologie du travail ont révélé, comme cause majeure de ce phénomène les nombreux changements sociaux intervenus dans les années quatre-vingt, changements qui se sont traduits par de nouvelles formes d'organisation du travail fondées sur la mise en concurrence exacerbée des individus. Celles-ci ont conduit à une déstructuration du « vivre ensemble » en brisant les rapports de solidarité et de coopération et, par voie de conséquence, à une augmentation de la souffrance au travail.”* (Dejours, C., 2010, §5).

Dejours considère que « *la personnalité du manager joue un rôle important, mais qu'elle n'est pas essentielle. L'organisation du travail résulte avant tout des règles de management choisies par l'équipe dirigeante, autrement dit d'une doctrine* ». (Dejours, C., 2010, §13).

Nous percevons ici l'importance de l'activité de travail et de l'agir qu'ont “*les managers, dans les changements*”, dans l'intégration et l'accueil des novices, dans la gestion du personnel, ils *sont des « diffuseurs de sérénité et des capteurs de stress »*” (Huban et Marchat, 2013 in cited as Latiers, M, 2021, FACCM301).

Afin de favoriser la meilleure intégration des novices au sein de l'organisation de travail, il sera primordial de mener une politique d'accueil pensée, ajustée en fonction de l'organisation de travail au sein de laquelle le novice s'insère.

La littérature relève différentes méthodes permettant l'accueil et l'intégration des novices. Ce processus est autrement appelé l'Onboarding” (embarquement en français). Il consiste en la mise en place, en la planification d'actions, d'événements permettant de faciliter l'arrivée d'un novice. La mise en place d'un tel processus demande une réflexion en amont. Dans le monde de l'enseignement, certaines bonnes pratiques de l'accueil du nouveau travailleur ont été dégagées dans le décret mission de 1997, et ont, plus tard été reprises dans la circulaire 5388 (2015) sous la forme d'une brochure de conseil pour les directions et référents en charge de l'accueil de leur personnel. Néanmoins, un flou subsiste quant aux procédures applicables, les directions n'étant formées que partiellement dans la gestion du personnel, elles se sentent quelquefois esseulées dans les pratiques à implémenter au sein de leur école.

6.1.2. Le concept d'insertion professionnelle

Intéressons-nous à présent au concept de l'insertion professionnelle, qui comme le montre la figure 3 (page 26) relève d'un processus continu et considéré comme faisant partie du champ de la socialisation organisationnelle. Processus qui concerne tout particulièrement la direction de l'établissement dans l'intégration du novice lors de son entrée en fonction.

Selon le Larousse (2022), l'étymologie du mot insérer nous ramène au latin “*inserere*” renvoyant au fait d'introduire, de glisser, d'intégrer quelque chose dans un ensemble ou encore de s'inscrire dans quelque chose, de s'y intégrer, d'en faire partie.

La question de l'insertion professionnelle et de l'intégration des novices apparaît comme essentielle peu importe le domaine professionnel auquel on appartient. Certaines professions encadrent depuis longtemps l'arrivée des nouvelles recrues, un accompagnement à divers niveaux est mis en place et peut comprendre de la supervision, du tutorat, des stages encadrés, de l'assistantat comme par exemple dans le monde médical ...

Au sein du monde enseignant, aujourd'hui, l'entrée en fonction d'un enseignant ne relève plus forcément d'un parcours linéaire. Les novices ne sont pas assurément jeunes en âge, ils peuvent entrer tardivement dans la fonction notamment à l'occasion d'une reconversion professionnelle ou encore au vu d'un savoir, d'une expertise qu'ils souhaitent partager.

“L’insertion professionnelle est un processus étalé sur une période plus ou moins longue selon la qualité de la formation initiale, les conditions de travail, le soutien reçu et la capacité d’adaptation de l’enseignant ». (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002 ; CSE, 2014 as cited in Mukamurera & al, 2020, p.1040).

L'enjeu de l'insertion professionnelle apparaît comme étant de plus en plus primordial pour le monde de l'enseignement. De nombreux constats montrent qu'un pourcentage relativement élevé d'enseignants débutants quitte la profession endéans leurs cinq premières années d'engagement.

“En Fédération Wallonie-Bruxelles, les chiffres de départs précoces ont été médiatisés par le travail de Vandenberghe en 2000 qui fut résumé dans cette statistique : quatre enseignants sur dix quittent la profession durant les cinq premières années du métier. En 2013, Delvaux et ses collaborateurs ont réalisé une étude plus affinée, basée sur les données administratives concernant l’enseignement. Ils constatent 35,6 % de départs de la profession dans les cinq premières années. La ventilation selon les niveaux d’enseignement montre que dans l’enseignement fondamental (pour les élèves de 3 à 12 ans), le taux de départs précoces des enseignants est de 23,5 %. Il descend à 16,7 % pour l’enseignement secondaire inférieur (enfants de 12 à 15 ans) contre 31,5 % dans l’enseignement secondaire supérieur (enfants de 15 à 18 ans).” (Voz,G. 2020, p. 82).

Vallerand et al, définissent, le concept d'insertion professionnelle, en enseignement à partir de trois axes de tension : socialisation, professionnalisation et transformation identitaire. (Vallerand, Martineau & Bergevin, 2006).

Mukamurera et al. (2013) considèrent que l'insertion professionnelle est composée de plusieurs critères, « *La diversité des situations rencontrées par les jeunes rend difficile la définition d'un critère synthétique* ». (Perret, 2007 as cited in Mukamurera 2011, p.19.) Le concept d'insertion professionnelle est présenté, par eux, comme un processus pluridimensionnel comprenant cinq composantes :

La première composante correspond à l'entrée sur le marché de l'emploi, aux conditions d'accès à l'emploi (durée, statut, type d'engagement, barème, ...) lors de l'entrée en fonction dans l'enseignement.

La deuxième composante touche au contexte de travail, aux spécificités de la tâche, à la charge de travail, au type de public rencontré, ...

La troisième composante de l'insertion réfère à la socialisation organisationnelle. On touche ici à la culture de l'organisation, aux règles en vigueur... Bengele (1993) précise que la socialisation

organisationnelle correspond au « *processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre* ».

La quatrième composante renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. (Mukamurera 2011, p.20).

Enfin, *la cinquième dimension, personnelle et psychologique, renvoie globalement aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion.* (Leroux, M. ; Mukamurera J, 2011, p.15).

Lors de son entrée en fonction, le jeune enseignant passe du statut d'étudiant au statut de professionnel endossant les mêmes responsabilités que ses collègues chevronnés. L'insertion professionnelle du novice constitue une étape importante afin de permettre son intégration dans l'équipe pédagogique, de tendre vers une efficience maximale. Dans un monde idéal, tout au long de son insertion, par un accompagnement de qualité et réfléchi, l'enseignant débutant progresserait dans la maîtrise de ses compétences et des différents aspects de son travail et par-delà dans sa construction professionnelle et identitaire.

Mais la réalité est autre, en 2013, Karsenti, Collin et Dumouchel relèvent que le monde enseignant ne facilite pas l'insertion professionnelle de ses nouveaux membres. La complexification des contextes de travail, de la profession, l'hétérogénéité dans les classes, la précarité de l'emploi ...sont autant de facteurs influant sur l'insertion des novices.

Tardif (1993) (cité par Martineau & Presseau, 2003) met l'accent sur le fait qu'enseigner dépasse l'acte cognitif, il s'agit également d'un acte social, d'autant plus marqué dans l'enseignement spécialisé.

Beckers et al., en 1997, appuierons que « *La tâche de l'enseignant n'a jamais été aisée, mais elle s'est indubitablement complexifiée ces dernières années, notamment en raison de la diversification du public scolaire et d'un certain alourdissement de la charge de travail* » (Robert & Tondreau, 1997 cited in Beckers J., De Lièvre B., De Stercke J., Renson J-M. & al, 2010, p.10-11).

6.2. L'accueil et l'intégration du nouveau travailleur

Traiter de l'accueil, thématique centrale dans notre recherche, nécessite de définir les contours de ce mot, de ce concept, utilisé dans des contextes variés et pouvant présenter une certaine polysémie. Que représente "l'accueil" dans l'intégration, dans l'insertion professionnelle? Comment le situer d'un point de vue spatio-temporel ? Quelle place lui accorder ?

Le Robert (2022) définit l'accueil comme étant la "*manière de recevoir quelqu'un*" ou encore la "*manière dont quelqu'un accepte une idée, une œuvre,...*" Cette définition nous place sur la voie de l'accueil comme relevant de l'intégration du travailleur dans l'organisation de travail ; mais nous pouvons aussi toucher à la notion d'accueil comme l'intégration des valeurs de l'entreprise par la personne accueillie.

Lacaze et Perrot (2010), définissent l'accueil d'un nouveau travailleur comme « *une période, un moment prévu consistant à présenter au nouvel employé l'organisation, les tâches qui lui seront confiées, les collègues, les objectifs de l'institution. En fait, tout ce qui est indispensable à l'intégration du travailleur* ». (Lacaze D., Perrot S. 2010, in cited Baudouin,G., 2017, p.5).

L'accueil relève donc de l'acceptation, de la mise en contact entre soi et l'autre, entre l'organisation et le nouvel arrivant. On touche à l'intégration du novice au sein de l'organisation. Rejoignons ici le concept de socialisation organisationnelle et notamment les apports de Feldman (1976) dans sa conceptualisation du second stade de socialisation touchant à l'intégration, à l'initiation, à la découverte de l'organisation, aux premiers moments passés en son sein.

Lacaze et Perrot (2010) ajoutent une certaine dimension d'accompagnement au concept d'accueil et d'intégration qui conduisent à « *accompagner un nouveau salarié dans la maîtrise des aspects techniques de son emploi et dans la compréhension de son rôle s'inscrivant dans l'environnement culturel et social propre à l'organisation. L'intégration finalise la procédure de recrutement dans une perspective de fidélisation du salarié à long terme ou d'efficacité à court terme pour les emplois et les missions de courte durée.*» (Lacaze D., Perrot S., 2010, p.208).

Raynal et Reunier (as cited in Stoerkel, N., 2007, p.65) déterminent l'intégration comme une « *acceptation, assimilation au terme desquelles un membre nouveau fait partie d'un groupe de manière identique et est considéré comme tel. C'est la période pendant laquelle le nouvel embauché s'adapte à ses nouvelles responsabilités : connaissances techniques et environnement humain.* »

La qualité de l'accueil mis en place lors de l'arrivée d'un nouveau membre du personnel semble déterminante afin de faciliter son intégration au sein de son organisation de travail, au sein de son équipe.

6.3. Situation des novices, complexité du métier d'enseignant et professionnalisation

6.3.1. L'enseignant débutant – novice

« *L'enseignant débutant doit ainsi tel un artisan forger son métier au travers des expériences qu'il vit. À la fois libre et contraint d'être autonome, il doit faire face à l'incertitude et négocier quotidiennement ses rapports aux autres, au métier et la construction de son identité professionnelle* » (Périer, 2014, §14).

Dans le dictionnaire « Le Robert » (2015, p. 490), le terme « novice » est défini de la manière suivante : « *personne qui aborde une chose dont elle n'a aucune habitude* ». On parle également d'enseignant **débutant** (= synonyme de **novice**).

Dans ce cadre, l'enseignant manque d'expérience dans le domaine professionnel de l'enseignement, il débute dans l'activité. A travers nos différentes lectures, on considère qu'un enseignant est novice entre zéro et maximum cinq années d'expérience professionnelle.

L'activité de base du métier d'enseignant se fonde sur une relation humaine.

« *L'activité est marquée non seulement par l'incertitude, mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus de la dimension cognitive et intellectuelle.* » (Maroy, 2006, p.115).

6.3.2. L'identité et la professionnalisation de l'enseignant

L'enseignant se construit, entre autres, une identité en fonction des rapports avec autrui. Les autres - les enfants essentiellement mais aussi les collègues, la direction, les parents, etc. - nous assignent à une identité. L'enseignant ayant déjà l'idée de sa propre identité va trouver un compromis entre celle définie par autrui et la sienne. Les relations sociales ont donc un rôle à jouer dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. (Cattonar, 2002, pp. 4-21).

Autrefois, l'enseignant était considéré comme porteur de connaissance, on percevait ce rôle comme une vocation. Carbonneau (1993) considère « *qu'à peu près partout dans le monde la professionnalisation de l'enseignement a été considérée comme la solution aux demandes accrues de la société à l'égard de la qualité de l'éducation, tant en ce qui concerne les contenus enseignés que le travail même des enseignants.* » (Gohier, C et al, 2007, p.91).

Pour Wittorski (2021), « *le mot professionnalisation est un mot qui a plusieurs sens* ». Lorsque l'on parle de professionnalisation dans le monde de l'enseignement, ce terme peut recouvrir trois sens. Le **premier sens** touche à « *la fabrication d'une profession c'est à dire comment des individus, au*

fil d'une trajectoire s'entendent pour organiser une activité, la faire reconnaître, créer des statuts, des des moyens d'exercer, ...”.

Le **deuxième sens** concerne *“la professionnalisation fabrication... fabrication d'un professionnel, passant par un cursus de formation qui peut être partagé avec l'expérience de travail.”* On touche ici à la production *“de compétences, d'éléments identitaires.”*

Le **troisième sens**, quand à lui, touche à *“la professionnalisation au sens de la fabrication d'un individu efficace au travail (...) c'est moins de fabriquer un professionnel représentant une profession, mais plutôt quelqu'un qui est plus efficace par rapport à une image qu'à une institution de ce qu'est l'efficacité”*.

Depuis de nombreuses années, le monde de l'enseignement a connu plusieurs changements structurels/institutionnels, des réformes pour adapter le système scolaire aux nouvelles « normes » sociales, culturelles et économiques, amenant à la *« professionnalisation et la conversion progressive des enseignants à de nouveaux modèles de professionnalité, le modèle d'un enseignant pédagogue et/ou praticien réflexif »*. (Cattonar et Maroy, 2000, p.7).

Dans le courant des années 1990, Bourdoncle (1993) et Perrenoud (1996d) soulignent que l'évolution du métier d'enseignant pourrait perdre en indépendance pour tendre de plus en plus vers un rôle d'exécution de directives émises par *une alliance entre l'autorité scolaire et la “noosphère”* (Chevallard, 1991) *l'ensemble des spécialistes qui pensent le cursus, l'organisation du travail, les didactiques, les technologies éducatives, les manuels et autres moyens d'enseignement, les structures, les espaces et les temps scolaires.* » (Perrenoud P., 2001, p.11).

Le métier devient de plus en plus polyvalent, l'enseignant devant porter de multiples casquettes (animateur, éducateur, psychologue...). Le métier est envahi par les tâches administratives engendrant une surcharge croissante de travail.

Maroy (2005) souligne que l'enseignant est autonome dans sa classe, qu'il doit, sans cesse, s'ajuster à la diversité et à la complexité du travail auquel il est confronté. Toutefois, l'enseignant doit se soumettre à diverses injonctions et/ou contraintes relatives aux objectifs, aux missions de l'école, à la pédagogie à utiliser, ou encore à la structure temporelle de l'enseignement. L'enseignant a donc un double mandat, celui d'instruire et de socialiser.

Débuter sa carrière dans le monde de l'enseignement n'est donc pas chose aisée. Les tâches de l'enseignant sont multiples et variées, l'enseignant devant également jongler entre le travail collectif (confronté aux regards des autres collègues) et individuel (à l'abri des regards des autres professionnels) cela se marque d'autant plus dans l'enseignement spécialisé. En effet, le novice doit faire face à de nombreux obstacles auxquels il n'est pas préparé, il est en proie aux doutes d'où émergent stress et angoisse.

Le concept d'insertion professionnelle rend compte du fait que le passage de la formation à la vie active est de plus en plus problématique. Il passe d'un milieu connu à un milieu inconnu. L'entrée

dans la profession représente une étape cruciale dans la carrière des enseignants. Cette dernière a un impact considérable sur les années futures et sur le développement professionnel du novice.

« L'identité de l'enseignant est bien davantage professionnelle qu'organisationnelle, si nous entendons par ce dernier vocable, le fait que l'enseignant se définirait par rapport à l'établissement ou au système scolaire dont il fait partie. L'identité de l'enseignant est professionnelle en ce sens qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels) que l'enseignant y engage. Cette identité est le résultat d'un processus biographique et social, qui est tributaire des contextes d'enseignement et de la biographie individuelle, mais aussi de la période historique et de l'état du système d'enseignement ». (Cattonar, 2002, pp 4-21).

Selon Huberman (1989) et Veenman (1984), les cinq à sept premières années dans la carrière d'un enseignant ont une forte influence sur leur évolution professionnelle. En effet, les différentes expériences vécues influencent sa dynamique pédagogique, sa motivation. Ces premières années constituent donc une période cruciale.

Nault (1999) et Huberman (1989) pointent également l'enthousiasme et la crainte suscitées chez les novices lors de leurs premiers pas dans la profession. Nault met en évidence que l'insertion professionnelle est emprunte d'une « **euphorie anticipatrice** » accompagnée d'un « **choc de la réalité** », le novice se rend vite compte de la réalité du terrain, des difficultés à surmonter, de son manque d'expérience. Les stages et autres pratiques vécues lors de la formation n'étant pas révélateurs de cette réalité.

Il est directement parachuté dans un système pour ainsi dire inconnu, avec des personnes expérimentées ayant très peu le temps de le guider, l'épauler, l'accompagner... ce sentant souvent délaissé, livré à lui-même.

Huberman (1989, p. 8) présente le cycle de vie professionnelle de la carrière des enseignants comme étant composé de phases, de séquences, de transitions, de crises... dont les suivantes :

- Entrée (tâtonnement) : de 1 à 3 ans de carrière
- Stabilisation (consolidation d'un répertoire pédagogique) : de 4 à 6 ans
- Diversification, qui peut éventuellement conduire à une remise en question : de 7 à 25 ans
- Sérénité (distance affective) >< conservatisme : de 25 à 35 ans
- Désengagement progressif « serein » ou « amer » : de 35 à 40 ans

Différents parcours sont possibles à l'intérieur de ces différentes phases.

“La professionnalisation de l’enseignement n’est pas portée seulement par les décideurs politiques et les chercheurs et formateurs d’enseignants, elle l’est aussi par la base elle-même.” (Gohier C et al, 2007, p.90) .

“L’une des idées forces consiste à inscrire la formation, tant initiale que continue, dans une stratégie de professionnalisation du métier d’enseignant.” (Perrenoud, P., 2010, p.11).

Tout au long de sa carrière, l’enseignant est amené à conjuguer travail prescrit et travail réel. La professionnalisation est un processus continu engageant l’individu mais aussi le collectif, permettant au professionnel l’acquisition de compétences, de savoir-faire, de savoir-être, par des aller/retour entre formation et terrain, par la réflexivité, par la réflexion collective.

6.4. Les besoins des novices : le paradigme des 12 besoins

Après avoir abordé la complexité du métier d’enseignant et la situation des novices, intéressons-nous maintenant aux besoins des novices lors de leur entrée dans la fonction. Notre travail est basé sur le vécu de novices mis en avant lors d’un entretien focus groupe permettant à chacun d’exprimer son expérience, son ressenti, ses difficultés et besoins.

Pour étayer notre recherche, nous nous sommes basées sur la théorie des 12 besoins (Pourtois et Desmet, 1997, p.210), afin de mettre en lumière comment le novice construit son identité au niveau de sa socialisation, sa personnalisation, sa professionnalisation au cours de ces premières années.

6.4.1. Le paradigme des 12 besoins

Ce modèle vise à expliquer la façon dont un individu se construit une identité. La réalisation de chacun des différents besoins contribue à la construction de son identité. Cette théorie met en avant quatre dimensions essentielles au bon développement d’un individu. A chaque dimension se rapporte trois besoins spécifiques :

La **dimension cognitive** répond au **besoin d’accomplissement**, elle intervient dans le développement de tout sujet. A travers les besoins de stimulation, d’expérimentation et de renforcement, l’homme exprime son besoin d’agir sur le monde, de le comprendre, de le transformer.

La **dimension idéologique** désigne l’ensemble **des représentations et des valeurs véhiculées** par le sujet au cours de son développement. La famille, l’école sont les principaux lieux de transmission des idéologies.

La **dimension affective**, associée quant à elle au **besoin d'affiliation**, s'exprime à travers trois besoins que l'individu exerce tant dans le milieu familial que dans tout autre milieu social (l'école, le club de sport, le groupe d'amis...). Ces besoins sont l'attachement, l'acceptation, l'investissement.

La **dimension sociale**, élément majeur dans la **constitution d'un individu**, s'illustre par les besoins de communication, de considération et de structure. Ici, c'est par la recherche d'une autonomie sociale, par un processus d'individuation, mais aussi d'une appartenance sociale, que les interactions sont étudiées.

La figure suivante reprend les différentes dimensions et leurs interactions possibles.

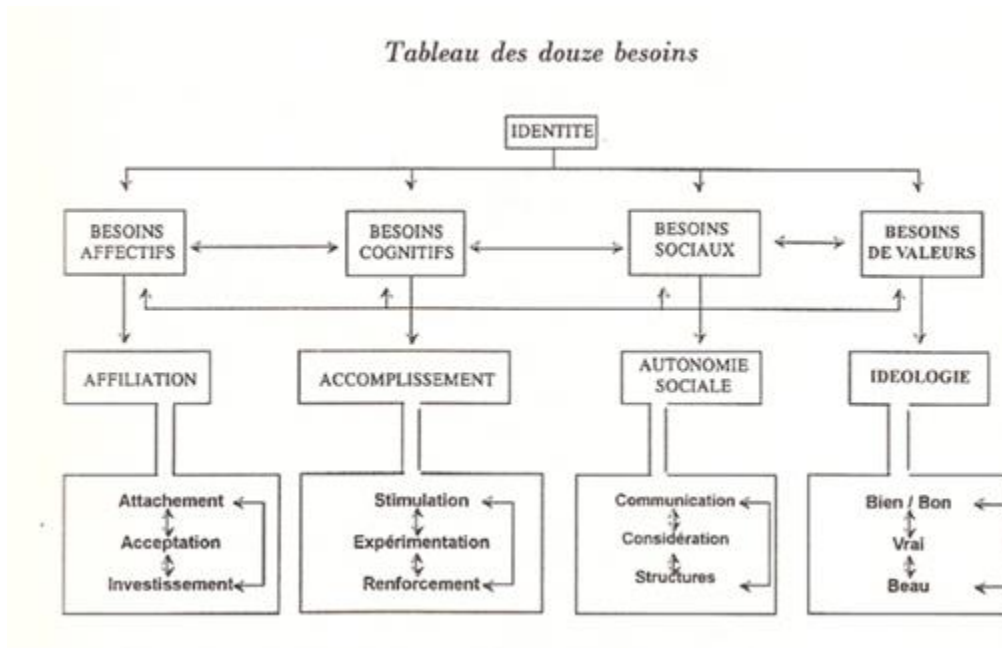


Figure 4 : Tableau des 12 besoins

Cette démarche permet de mettre en avant les besoins des novices et de leur offrir la possibilité d'adopter une position d'acteur, de praticien réflexif face à leur intégration professionnelle. En se centrant sur les quatre dimensions, leur fournir de nouveaux repères, les inviter à se questionner sur leurs propres représentations.

6.5. Synthèse de cette partie théorique

Dans ce chapitre consacré aux différents concepts théoriques retenus dans le cadre de notre recherche, nous avons défini certains aspects relatifs à l'insertion professionnelle, à l'accueil du jeune travailleur, aux besoins du novice, à l'identité et à la professionnalisation de l'enseignant.

Nous avons mis en avant la continuité de la construction de son identité professionnelle débutant dès les premiers moments de l'existence.

Pour favoriser l'insertion professionnelle, nous avons relevé au travers de nos différentes lectures, l'importance d'intégrer le travailleur dans l'organisation, de l'aider à s'intégrer afin de lui permettre de se développer, de trouver sa place et d'adhérer aux valeurs, au fonctionnement de celle-ci. S'insérer professionnellement requiert l'adhésion tant de l'employeur, de l'équipe que du travailleur.

Nous avons posé les jalons théoriques à mettre en lien avec l'accueil et l'intégration du novice lors de son entrée en fonction.

Après avoir confronté la théorie et la partie empirique, nous ferons émerger des pistes, des perspectives possibles pour apporter un accompagnement efficient.

La partie empirique

Dans le but d'éclairer notre sujet de recherche, il nous semblait essentiel de présenter cette partie en la séquençant en trois points distincts.

Tout d'abord, le premier point s'axe sur le choix de la méthodologie pour la récolte des données. A travers nos différentes lectures, il nous a semblé judicieux de nous orienter vers une démarche de recherche qualitative, recherche permettant de mieux comprendre un phénomène et étudiant les avis, les opinions, les représentations concernant un sujet ciblé.

Il est à noter que les résultats d'une recherche qualitative ne sont pas exprimables en chiffres, ni généralisables. Pour ce faire, nous avons retenu l'utilisation du focus-groupe comme type d'entretiens. Nous en avons réalisé deux.

D'une part, nous avons rassemblé des enseignants novices pour comprendre au mieux les différentes difficultés liées à leur entrée dans le métier.

D'autre part, pour compléter notre recherche, il nous a semblé opportun de réaliser un second focus-groupe pour bénéficier du regard des directions par rapport à l'accueil des nouveaux enseignants.

Nous vous présenterons les résultats des deux focus-groupes en vous exposant l'échantillon et leurs différentes modalités. Ces résultats seront présentés d'abord sous forme de cartes conceptuelles puis analysés à la lumière de l'analyse thématique de Braun & Clarke (2006). Dans ce point, nous ferons également référence à la théorie mobilisée dans notre partie théorique.

Enfin, avant de passer à la discussion de nos résultats, nous présenterons notre débriefing, notre recul réflexif ainsi que les limites méthodologiques rencontrées pour chaque focus-groupe.

7. Méthodologie

Afin de compléter notre démarche, et allier la théorie à la pratique de terrain, nous avons recueilli la parole de différents acteurs de l'enseignement, d'une part le regard des novices et d'autre part le regard de directions et d'une coordinatrice des conseillers pédagogiques, en leur proposant la participation à un entretien de groupe.

L'entretien collectif permet de créer une dynamique interne plus importante, de faciliter le dialogue, l'échange, la réflexion en réunissant autour de la table des protagonistes ayant chacun une expérience propre. Ces échanges ont donc pour but, de permettre à chacun de déposer son ressenti et d'ouvrir un espace d'expression permettant de susciter le débat.

7.1. Choix de la démarche

Une démarche est une manière de progresser vers un but. Chaque recherche est une expérience singulière. (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.27).

La recherche qualitative recouvre deux sens : un sens dans lequel les instruments et les techniques utilisés sont conçus pour recueillir des données qualitatives (témoignages, images, vidéos...) afin d'analyser ces données en extrayant le sens de celles-ci plutôt que de les transformer en statistiques, pourcentages. Un sens qui montre que cette recherche est menée de façon naturelle, proche des personnes, de leurs vécus et de leurs témoignages. (Paillé, 2007).

Au vu de notre sujet de recherche, il nous semble pertinent de nous orienter vers ce type de démarche puisque nous sommes dans une logique de compréhension et visons à "*comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé*". (Poisson, 1983, p.371).

7.2. Le focus-groupe ou groupe de discussion focalisée

Le focus groupe, méthode d'enquête qualitative, fut créé dans les années 1940, par Paul Lazarsfeld et Robert Merton, tous deux sociologues.

"Cette technique d'investigation constitue un moyen supplémentaire et complémentaire à celui de l'entretien individuel classique, du questionnaire ou de l'expérimentation, donnant accès à un matériel verbal interactif, propice à une analyse qualitative". (Kitzinger,J; Markova, I., Kalampalikis,N, 2004, p.238).

Par la suite, cette technique d'entretien sera reprise dans le contexte du marketing, pour revenir dans son contexte originel, les sciences sociales dans les années 1990. Le focus groupe peut être utilisé comme méthode unique d'investigation ou encore comme un outil associé à d'autres techniques.

Dans cette recherche, le focus groupe sera utilisé comme méthode d'investigation unique, il permettra de recueillir l'avis de plusieurs personnes en même temps et de bénéficier ainsi de la dynamique de groupe. Il s'agit donc d'une démarche collective explorant et stimulant les différents points de vue par la discussion. Cette technique fait émerger les opinions, les avis, les expériences vécues en regroupant des personnalités diverses.

Les idées émergentes reflètent les représentations et les valeurs sociales et culturelles de chacun. Il s'agit d'un recueil de données révélant les besoins, les attentes, les difficultés des participants, de mieux percevoir la réalité de terrain, le comment et le pourquoi ils adoptent certains comportements, d'identifier la compréhension de certains problèmes rencontrés, de déterminer les points de recherche à creuser.

7.2.1. L'échantillon

Van Campenhout et al. (2017) considèrent l'importance de délimiter l'espace géographique, l'espace social et les acteurs ainsi que le temps. Pour nos focus groupes, nous avons choisi de travailler avec deux groupes.

Le premier représenté par un ensemble de novices (moins de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement fondamental spécialisé), le deuxième étant composé d'un ensemble de direction et d'une coordinatrice des conseillers pédagogiques.

Nous avons cherché à sélectionner les participants en fonction des objectifs de la recherche. Leur sélection vise à refléter la réalité et à explorer la diversité possible de témoignages afin de mêler les opinions et ainsi faire émerger tous les points de vue sur le sujet. Nous avons veillé à avoir au moins 5 participants sans relation hiérarchique comme le suggère Albarello (2007).

7.2.2. Les différentes modalités des entretiens

Concernant le focus-groupe, le questionnement est identifié comme un "acte essentiel de *communication, capable de dénouer ou casser un dialogue, éclairer ou égarer, enthousiasmer ou mortifier*" (Bellenger & Couchaere, 2019, p.18).

Nous avons choisi de nous centrer au maximum sur d'une part des **questions ouvertes** puisqu'elles

laissent le champ libre de la réponse aux interlocuteurs et d'autre part sur la **reformulation**. En effet, celle-ci consiste à reformuler, à exprimer brièvement et fidèlement ce que l'émetteur vient d'énoncer. L'intention est d'aller à la rencontre de l'autre, de le comprendre sans chercher à interpréter ou à juger ses propos. La reformulation constitue un levier central de l'écoute active, ses objectifs principaux sont d'aider à la compréhension, de porter l'attention sur le discours de l'autre, de clarifier, nuancer, relancer et valider la parole, de refléter le ressenti de l'interlocuteur, de viser l'engagement, de structurer. Une autre fonction de la reformulation est d'aider à structurer les échanges, à organiser sa pensée et permettre à l'interlocuteur de pousser sa réflexion plus avant (Blanc, 2005, p. 98-99).

Albarello (2007) précise qu'il est important d'établir un **guide d'entretien** en fonction de ce que souhaite explorer le chercheur.

L'entretien professionnel est considéré comme *“une situation au sein de laquelle sont censés s'opérer des changements”* (Paul, 2018, p.160).

Il s'agit d'un cheminement, d'un processus interactif dans lequel Paul M. a identifié 3 temps au service de l'objectif opérationnel (Paul, 2018, p.160-163). Le premier temps consiste en **l'ouverture**, le temps d'accueil qui permet d'entamer la relation et fixer le cadre de l'entretien. Ensuite, **le développement** : deuxième étape du processus qui consiste à mettre la situation au travail, c'est le moment du questionnement, de l'interaction, du dialogue. Et pour finir, la **clôture** qui permet de prendre le temps d'effectuer un retour sur l'entretien.

7.3. L'analyse thématique

Selon Mucchielli (1996, p.259), l'analyse thématique est une méthode d'analyse qui consiste *“à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets”*. Autrement dit, elle consiste *“à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus”*. (Paillé et Mucchielli, 2008, p.162).

Selon Braun et Clarke (2006), l'analyse thématique est un processus de classement par thème en lien avec la question de recherche. Cette méthode met l'accent sur l'identification, l'analyse et l'interprétation des thèmes de signification dans les données explicites et implicites.

Braun et Clarke (2006, p. 86) définissent la notion de thème de la manière suivante : *“un thème saisit quelque chose d'important au sujet des données par rapport à la question de recherche et représente un certain niveau de réponse ou de signification structurée dans l'ensemble des données”*.

Selon ces auteures, l'analyse thématique se compose de six phases qui ont guidé notre réflexion tout au long de l'analyse. Cette démarche réflexive est reprise dans la figure ci-après. Celle-ci développe les six étapes clés de cette analyse.



Figure n° 5 : les six phases de l'analyse thématique

8. Présentation du premier focus-groupe : les novices

8.1. Échantillonnage focus-groupe n°1

En ce qui concerne les novices, ils ne se connaissent pas entre eux ou très peu. Afin de pouvoir explorer les réponses spontanées, les expériences professionnelles des participants et pour éviter qu'ils se documentent avant la discussion, les détails ne leur ont pas été transmis à l'avance. Les participants du focus groupe n°1 ont été recrutés par courrier électronique ou par lettre reprenant les éléments suivants sans les détailler :

- les objectifs
- la méthode d'entretien en groupe
- l'assurance du respect de l'anonymat au cours de l'exploitation des données
- la description globale du thème de la recherche qui sera abordé
- les modalités pratiques des réunions (lieu, date et horaire)

Chaque participant, quelques jours avant la date de réunion, a également reçu une confirmation de la réunion.

Tableau n° 1 : descriptif des participants au focus-groupe 1 (mars 2022)

<i>Noms d'emprunt</i>	<i>Fonction/expérience</i>	<i>Type d'enseignement</i> (1)	<i>Positionnement face à la prise de paroles</i>
Anne	Institutrice primaire Psychopédagogue. Elle aime le fait de voyager, de découvrir de nouveaux endroits. Son expérience professionnelle est riche : beaucoup d'accueil dans différents endroits.	Types 1, 2 et 3	Prend facilement la parole, pose beaucoup de questions. A tendance à dévier des questions posées. Elle coupera la parole à plusieurs reprises.
Laurence	Institutrice maternelle et primaire. Elle est titulaire. Elle a également une expérience professionnelle riche : autisme.	Type 2	Elle parle de manière bienveillante. Voix et timbre posé.
Camille	Educatrice spécialisée. Plusieurs lieux de travail.	Types 1,2 et 3	Plus discrète, mais semble néanmoins à l'aise lorsqu'elle prend la parole. Elle fait référence à son passé.
Marie	Institutrice primaire depuis 2019.	Type 3	Se sent à l'aise, parle facilement.

Julie	Institutrice primaire, diplômée depuis 2020. Travaille dans l'intégration.	Type 8	A besoin de déposer les choses, est en réflexion sur son avenir professionnel.
Mireille	Institutrice maternelle, diplômée en janvier 2022. Engagée directement comme institutrice primaire.	Type 2	Parle facilement.
Marc	Expérience professionnelle riche (Beaux-Arts, etc.). Diplômé depuis janvier 2022.	Types 1, 2 et 3.	Il se pose beaucoup de questions sur la pédagogie. Prend facilement la parole, a besoin de s'exprimer.

[1] L'enseignement de type 1 s'adresse aux élèves présentant un retard mental léger. L'enseignement de type 2 s'adresse aux élèves présentant un retard mental léger, modéré ou sévère. L'enseignement de type 3 s'adresse aux élèves présentant des troubles du comportement. L'enseignement de type 8 s'adresse aux élèves présentant des troubles instrumentaux. (www.enseignement.be, septembre 2020).

8.2. Modalités d'organisation focus-groupe 1

Nous avons réalisé un guide d'entretien (cfr annexe 5, p.107), répertoriant les thèmes à aborder durant l'entrevue, de plus ces thèmes étaient accompagnés "d'une série de questions guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif de recevoir une information de la part de l'interviewé". (Van Campenhoudt L., Maquet J., & Quivy R. (2017) p.242).

Nous vous présentons, ici, les questions guides principales, le détail de ce guide se trouve en annexe n°5.

Concernant l'ouverture de l'entretien, nous relevons les deux questions suivantes :

*« De quoi avez-vous besoin pour vous sentir à l'aise/bien ? »,
« Après vous avoir présenté le dispositif que nous allons vivre, avez-vous des questions avant de débiter ? ».*

Dans la partie relative au déroulement de l'entretien : *« Qu'est-ce que l'accueil pour vous ? »,
« Que savez-vous de l'intégration des novices au sein de l'enseignement ? », « Pouvez-vous décrire les difficultés que vous percevez dans l'accompagnement des jeunes enseignants ? », « En tant que novices, que souhaiteriez-vous recevoir en termes d'outils d'encadrement ? ».*

Durant le temps de clôture, nous avons laissé, aux participants, un temps d'expression pour d'éventuels ajouts, la question suivante a été posée à plusieurs reprises en fonction de l'évolution des derniers échanges : *« Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? ».*

La séance s'est déroulée dans la salle des professeurs d'une école, endroit agréable et convivial, dans une atmosphère détendue et peu bruyante. Le lieu de réunion étant facilement accessible. L'entretien se déroule autour d'une table (pas trop grande) pour stimuler la discussion car les individus doivent se voir les uns les autres et placés sur un pied d'égalité.

Une attention particulière a été portée sur l'accueil des participants, un climat de convivialité favorise les échanges. En début de séance, la mise à disposition de rafraîchissements a permis de mettre en place une atmosphère chaleureuse et détendue.

Le matériel d'enregistrement doit être performant et placé au milieu de la table accessible à toutes les voix. Pour cela et par sécurité, nous avons prévu deux manières d'enregistrer (téléphone et tablette), heureusement, l'un des enregistrements n'ayant pas fonctionné.

8.3. La présentation des résultats à la lumière de l'analyse thématique

À la suite de notre focus-groupe, nous avons attendu quelques jours avant de nous pencher sur la retranscription pour se **familiariser avec les données**. Ensuite, nous avons débuté le processus de retranscription. Cette étape cruciale permet de rendre le matériau utilisable et de se l'approprier.

La transcription des verbatims a pris beaucoup de temps et a demandé une concentration importante. En effet, nous avons dû jouer avec l'enregistrement, transcrire, vérifier, corriger, écouter plusieurs fois pour comprendre les mots difficiles à entendre.

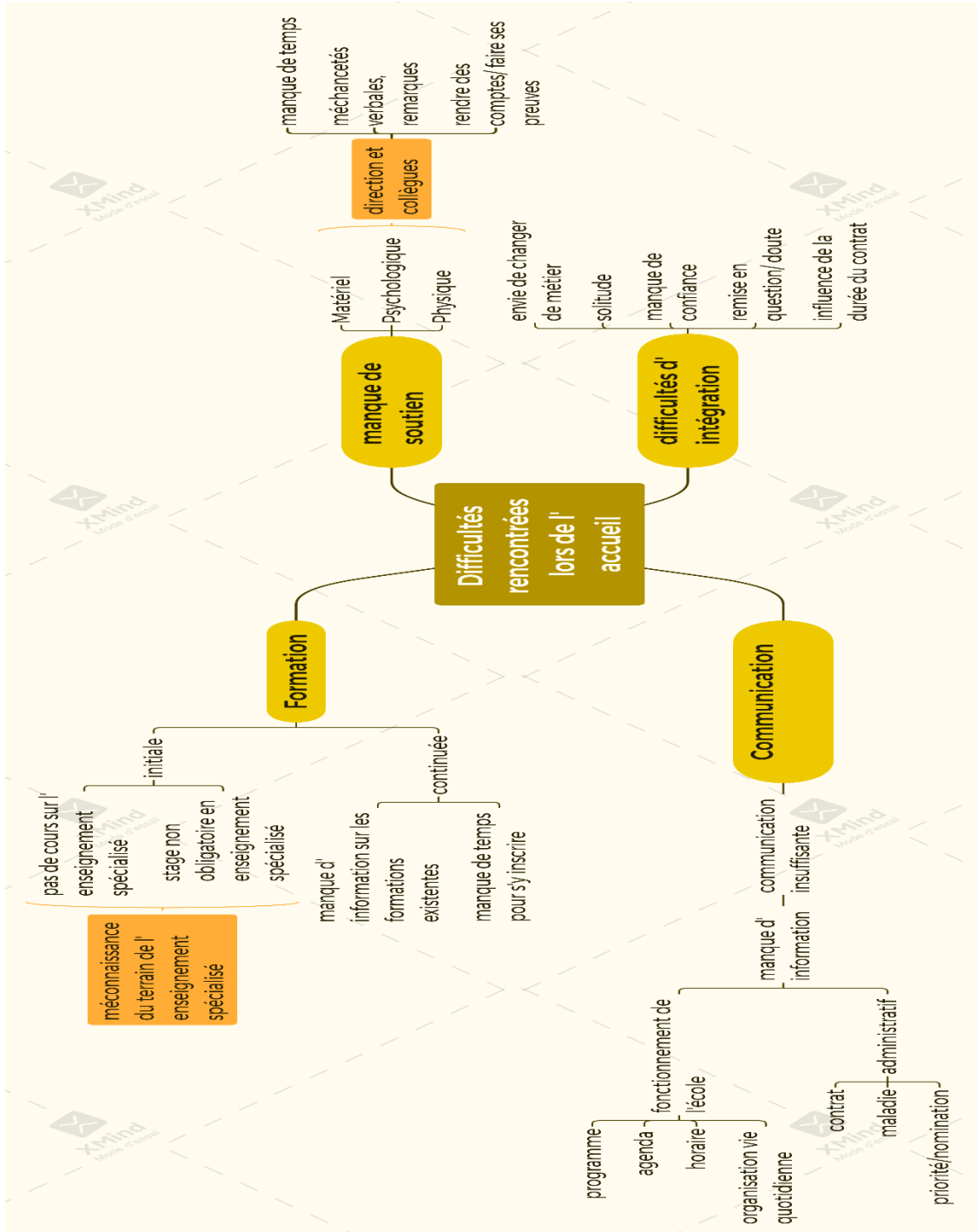
Dans une recherche qualitative, tout est question de codage (Deslauriers, 1991). Après la retranscription des focus-groupes, nous avons réalisé les cartes conceptuelles permettant d'enclencher le processus de la **génération des codes**.

Nous avons commencé par relever les codes dans le premier focus-groupe en utilisant différentes couleurs afin de mettre en avant les **thèmes à exploiter**. Nous avons fait le choix d'établir des étiquettes, des thèmes reprenant des master-thèmes et des sous-thèmes. Ces étiquettes permettent de faire ressortir au plus près les informations fournies par les participants et donc d'**examiner les thèmes et de les nommer**. Ceux-ci sont représentés dans trois cartes conceptuelles. Au final, nous avons relevé trois grands thèmes (pistes, difficultés et ressources), quatorze sous-thèmes et générés trente-neuf codes.

Au sein de cette section, nous vous présenterons donc les résultats en trois temps : la carte conceptuelle, le rapport (résumé cohérent de l'histoire des données en lien avec notre recherche) et pour finir, la mise en perspective avec les concepts théoriques mobilisés dans le début de notre mémoire.

8.3.1. Les difficultés liées à l'accueil des novices

- **Présentation des codes et thèmes sous forme de carte conceptuelle**



- **Résumé des données**

Comme nous l'avons repris dans la carte mentale précédente, les enseignants interrogés identifient certains éléments relatifs aux difficultés rencontrées lors de leur accueil. Ils identifient notamment le manque de soutien matériel, psychologique ou encore physique.

L'enseignant débutant et les difficultés rencontrées lors de l'accueil :

Afin de pouvoir nommer les difficultés rencontrées, il nous a semblé important de circonscrire, ce que représentait l'accueil pour les sujets interviewés.

A la question « *Qu'est-ce que l'accueil pour vous ?* » (L259, 00 :16 :15, Angélique). Marie considère que l'accueil touche à « *l'acceptation dans un groupe* » (L264, 00 :16 :46, Marie). Anne nous dit que « *c'est super important. Ça détermine une bonne partie de la suite du remplacement.* » (L266-267, 00:16:56, Anne). Mireille (L272 - 299, 00 :17 :08) ajoute la notion de bienveillance, de conseil et de guidance. Marc (L274, 00 :17 :24) quant à lui nous parle de soutien. Laurence fera référence à la temporalité de l'accueil en spécifiant que « *le timing qu'on accorde à cet accueil est hyper important, si c'est vite fait, ça va être différent si on prend vraiment le temps.* (L278-279, 00:17:29, Laurence).»

Julie aborde l'intégration dans l'équipe, « *se sentir intégré aussi dès le début, on sent qu'on a notre place dans l'équipe* » (L293, 00:18:08, Julie). Marie ajoutera à ce propos « *sentir qu'on ne gêne pas aussi, pouvoir poser des questions* ». (L300, 00:18:35, Marie).

Nous rejoignons ici en partie la définition de l'accueil présentée à la page 33, ici les novices font référence à la voie de l'accueil comme relevant de l'intégration du travailleur au sein de leur organisation de travail. Les participants font peu référence à l'accueil comme intégration des valeurs de l'entreprise par le nouveau travailleur. Julie soulignera toutefois qu'il est nécessaire « *d'avoir toutes les informations importantes* » (L317, 00:19:49, Julie), terme très général qui peut laisser entendre la nécessité de connaître le fonctionnement et les valeurs de l'entreprise. Pour mieux cerner ce qui se cache derrière le mot « information », il aurait été intéressant que nous interrogeons davantage ce commentaire.

Au travers des différentes questions posées autour de l'accueil, du vécu d'intégration, durant l'entretien de groupe, tour à tour, les sujets interviewés mettront en avant certaines difficultés rencontrées lors de leur(s) propre(s) accueil(s). Ces éléments ont été regroupés en catégories et synthétisés sous forme de carte conceptuelle (voir p.50).

- Le manque de soutien

Les novices interrogés identifient notamment le manque de soutien matériel, psychologique ou encore physique.

Anne relève une certaine lassitude au sein du personnel actif dans l'école, lorsqu'il s'agit du xème remplaçant pour le même poste, les collègues lui portent peu d'intérêt.

Marie soulève le manque d'intérêt porté à son travail, à ses pratiques pédagogiques. Laurence quant à elle souligne l'égoïsme dans lequel s'enferme la profession enseignante, le chacun pour soi. Pour elle, ce manque de partage vient miner l'enthousiasme du novice, son envie de partage et de mutualisation des outils.

Marc fait également le lien avec le souhait de partager de la part du novice mais aussi de recevoir, d'échanger. Ils mettent cela en perspective avec l'influence que la durée du contrat peut avoir sur l'investissement dont les collègues feront preuve envers le nouvel arrivant.

« Il y a une difficulté quand même à l'heure actuelle, avec le nombre de remplaçants, de remplacement, de se sentir accueilli quand on sait qu'on est la 5e dans ce remplacement-là. »
(L 328- 330, 00:20:25, Anne).

« Il se trouve que comme j'étais là de base pour une courte durée. On ne s'est pas intéressé à ce que je mettais en place dans ma classe, on ne m'a pas demandé comment je pratiquais pédagogiquement. »(L429 -431,00:28:58,Marie).

« Et justement quand j'étais à ma formation la semaine passée les enseignants m'ont dit, il n'y a pas pire égoïste qu'un enseignant en fait, finalement on reste fort dans nos affaires à nous. C'est hyper dommage en fait. Mais donc du coup, on le ressent en tant que novice parce qu'on a envie de partager, on est hyper emballé et puis après, un moment donné, on se rend compte. Enfin moi, c'est la 12e école que je fais et dans toutes les écoles c'est comme ça, personne ne partage ces trucs-là. » (L 449, 00:30: 45, Laurence).

- Les difficultés d'intégration

Julie revient sur le manque de soutien reçu et établit un lien avec les difficultés d'intégration qu'elle a rencontrées, notamment le manque de confiance de sa coordination. Elle explique au groupe qu'elle a manqué de soutien, qu'elle a vécu du contrôle avec un sentiment d'acharnement, de discrimination à son égard, elle parle de *« conditions de travail horribles quand on démarre »*. (L487, 00:35:22, Julie). Elle ajoute *« voilà faut encaisser, quoi ! »* (L502, 00:35:22, Julie). Tout cela a mené à une remise en question personnelle de ses capacités à enseigner, Julie a douté de ses compétences, elle s'est trouvée en perte de confiance. *« Cette réunion-là m'avait vraiment miné le moral. »*. (L454, 00:32:21 à L502, 00:36:20, Julie).

« (...) Il y a une plateforme à utiliser, donc on m'a expliqué un petit peu... On m'a dit ne t'inquiète pas, de toute façon le premier mois tu fais tes observations, tu vois un peu avec les enfants où ils

*en sont et c'est seulement à partir d'octobre que là on commence à voir doucement pour les objectifs et notamment au conseil de classe. (...). J'ai été convoquée... (...). En gros, je m'en suis pris plein la ***** pendant cette réunion en visio, en plus ou j'avais vraiment les 4 têtes là devant moi qui me disaient que je ne faisais pas bien mon travail, que j'allais nulle part parce que je n'avais pas encore mis mes objectifs sur la plateforme. (...) ...J'ai bien pris, quand j'ai coupé, j'étais en pleurs. J'ai directement envoyé des messages (...) à mes collègues qui m'ont répondu, mais qu'est-ce que tu racontes personne n'a encore mis ses objectifs en fait, et donc là, j'ai pris un gros coup sur la tête et je me suis vraiment sentie stagiaire où on voulait vraiment surveiller ce que je faisais, où on n'avait pas confiance en moi » (L454 -473, 00:32:21, Julie).*

- **La formation**

Au niveau de la formation, Mireille relève qu'elle n'a pas été formée à enseigner dans le spécialisé durant sa formation de base.

« Moi, en tant que maternel, pendant mes études, je n'ai pas eu de modules sur le spécialisé, j'ai eu aucune info ». (L599- 600, 00:43:54, Mireille).

Julie ajoutera *« En primaire, on n'en a pas non plus »* (L609, 00:44:50, Julie).

Les autres sujets relèvent tour à tour les disparités selon les écoles, certaines écoles permettant les stages en enseignement spécialisé d'autres pas, notamment dans le maternel. De manière générale, ils soulèvent que les stages en enseignement spécialisé ne sont pas obligatoires durant la formation. Ils relèvent un manque de formation concernant la pratique dans l'enseignement spécialisé malgré le nombre d'enseignants y professant.

Anne se souvient qu'auparavant il existait une année de spécialisation en orthopédagogie qui aurait été supprimée par manque d'inscrits. (L632, Anne).

Une fois en poste les sujets expliquent qu'il y a un manque d'informations sur les éventuelles formations continues existantes, et qu'ils manquent de temps pour pouvoir s'y inscrire.

- **La communication**

Concernant la communication, Camille soulève qu'elle a manqué d'informations par rapport à l'administratif, la liste des documents à rentrer lors de son engagement ne lui a pas été communiquée, elle n'a reçu aucune information sur les systèmes de priorités, de maladie. Les règles de fonctionnement de l'école ne lui ont pas été communiquées (règlement, ...).

Camille ajoute que *« les gens sont dedans depuis toujours et que voilà »* (L662, 00:47:58, Camille) ce qui paraît élémentaire et connu de ceux qui font déjà partie de l'organisation de travail, ne l'est pas pour les novices.

« Il y a une école en particulier où on m'a tapé là à un endroit, à l'étude et on ne m'a pas expliqué le fonctionnement du tout (...), j'avais pas pris connaissance de toutes les règles, de tout leur règlement ». (L680 -684, 00:49:00, Camille).

Ses difficultés d'intégration l'ont mené à ressentir par moment un sentiment d'inutilité « Je ne servais à rien. (...). Donc ça ne s'est pas très bien passé parce que moi. Je n'avais pas envie de rester là. » (L702, 00 :50 :30, Camille).

Anne ajoute qu'il lui est arrivé de se présenter au travail un jour de congé pédagogique, elle n'avait pas reçu les éphémérides de l'année et n'avait pas été informée de cette journée.

« Je n'avais reçu aucun mail, je n'avais pas d'attribution de tâches. Je ne savais pas sur quoi portait le... On m'a dit... Oh, de toute façon, toi, tu ne fais pas vraiment partie de l'école, de l'équipe. Et donc tu peux rentrer chez toi ». (L714-716, 00 :50 :49, Anne).

Toutes deux ont connu un sentiment de solitude entraînant une remise en question de leur projet professionnel avec l'envie de « quitter », de changer de métier.

Laurence s'est vue remercier en s'entendant dire « on ne va pas reconduire ton contrat parce que tu manques de confiance en toi, tu poses trop de questions et tu viens trop t'excuser » (L831, 01:00:28, Laurence). Elle a alors compris que certains collègues avaient discuté avec la direction mais pas avec elle. Elle exprime que sa confiance dans les autres a été touchée.

Enfin Anne, synthétise à sa manière les différents propos échangés, « je pense que chacun est venu un peu avec une expérience comme ça et je trouve qu'il est là le pourquoi les jeunes enseignants arrêtent dans les 5 premières années parce que on se prend un petit coup comme ça, alors qu'on a fait des supers études, des bons stages et tout, on s'en prend un peu comme ça. On se dit bon voilà, c'est l'école, je change d'école, puis hop, on se reprend un 2e coup, ou, et parfois ça va bien. Et puis, au bout d'un moment, on se dit, mais en fait, j'étais bonne, je pense que ce que je fais est bon. Et puis il suffit d'une méchanceté et donc l'impact de ce que les gens disent est quand même hyper déterminant, ce n'est pas toujours le métier qui nous plaît plus. Je pense que c'est le contexte. » (L855, 01:02:00, Anne).

Camille ajoute « des fois il y a des directions qui sont vraiment inaccessibles, ce n'est pas leur problème, alors que finalement aussi c'est leur problème, parce que si je ne vais pas bien dans mon boulot ça devient le problème mais qui ne se rend pas compte qu'il faut être là ». (L870, 01:02:54, Camille).

- **Mise en perspective des données avec la théorie mobilisée**

Si nous nous référons à la définition de la **socialisation présentée par Lacaze** (2005, p.269-270) nous voyons qu'il est prouvé que le déroulement du début de carrière dans une organisation de travail influence le comportement futur ainsi que les attitudes du travailleur. Tout au long de l'entretien vécu, les sujets ont fait part de leur ressenti menant par moment à certaines intentions allant jusqu'au souhait de quitter l'organisation, de quitter le métier parfois. Les sujets ont soulevé à plusieurs reprises que le degré de satisfaction au travail était fortement influencé par l'accueil reçu lors des premiers moments. On note également un impact négatif sur la proactivité, quand le novice se trouve face au manque de communication et de partage entre collègues.

Si l'on reprend le tableau des **4 dimensions de la socialisation** de Fischer, présenté par Lacaze. On repère des manquements concernant le point 1 relatif aux **valeurs de l'organisation**, les objectifs et la culture de l'entreprise. Plusieurs sujets estiment avoir manqué d'informations lors de leur entrée en fonction. Les aspects informels de l'organisation n'étaient pas facilement préhensibles.

Dans le point 2 touchant aux **valeurs du groupe**, aux normes, au fonctionnement, aux amitiés, ... On note à plusieurs reprises une mise à l'écart du groupe. Le groupe, déjà déstabilisé par le passage de nombreux remplaçants, ne semble plus s'investir immédiatement dans la relation. Les sujets soulèvent à plusieurs reprises un manque de coopération. Un travail touchant à l'inclusion, à la cohésion d'équipe serait-il à envisager ?

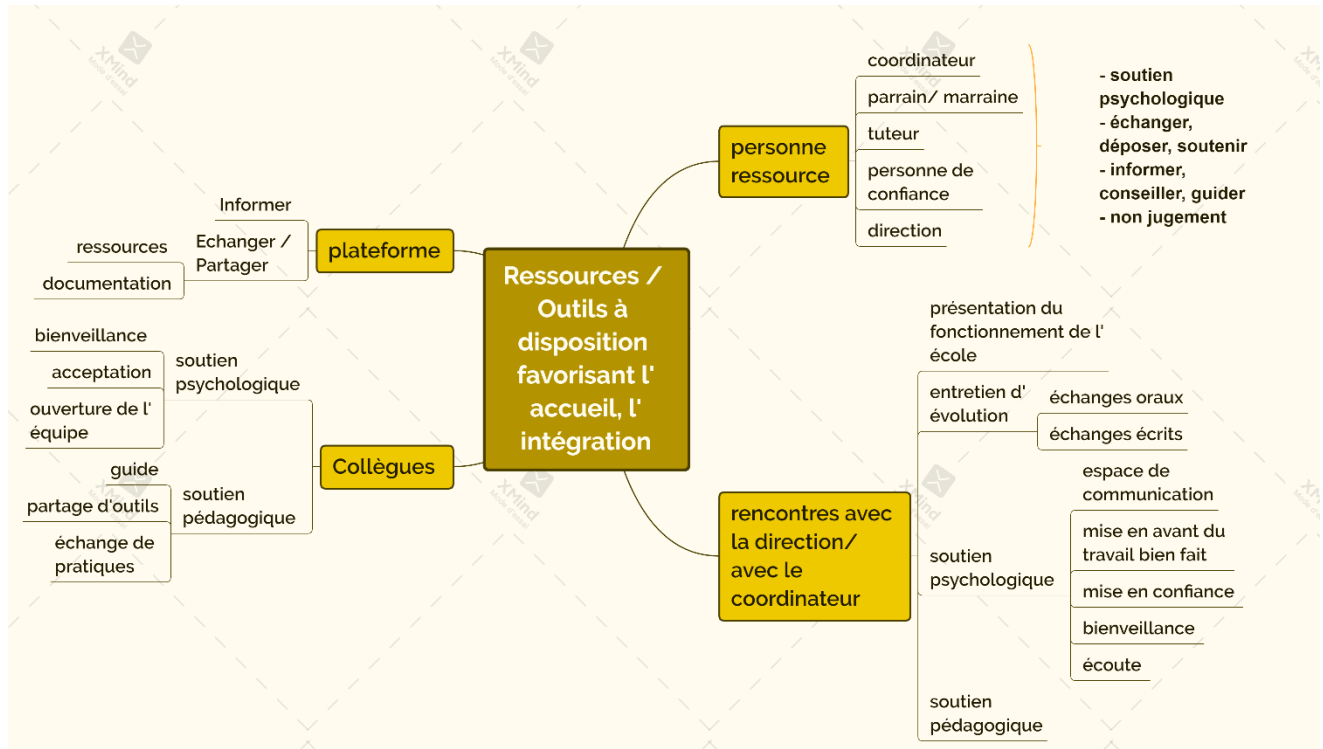
Concernant le point numéro 3 touchant aux **compétences et aux connaissances requises pour faire son travail** ; les novices pourtant formés au métier d'enseignant soulèvent unanimement le manque de formations spécifiques à leur entrée en fonction dans l'enseignement spécialisé. Il semble également se dégager une demande de soutien afin de bien comprendre les procédures, règles en vigueur au sein de l'établissement que ce soit au niveau de la communication ou au niveau des règles de vie.

Selon Lacaze (2005, p20) **le concept d'intégration professionnelle** touche au processus selon lequel l'individu est intégré et apprend les ficelles du métier, il acquiert certaines connaissances sociales, certaines compétences clés lui permettant d'entrer dans son rôle professionnel. De manière générale, il ressort que les sujets ont pour la plupart connu plusieurs expériences difficiles en termes d'intégration. Certains ont pu être accompagnés pendant que d'autres étaient livrés à eux-mêmes.

Enfin Fischer développe un point relatif à **l'évolution identitaire**, à l'image de soi du travailleur. Au travers des réponses apportées par les sujets, on note beaucoup de remise en question, avec parfois de la démotivation face à la situation de travail. Certains sujets peuvent se découvrir des attentes plus précises en termes d'emploi et, ne partageant pas certains usages, prendre la décision de changer d'organisation de travail.

8.3.2. Les ressources et besoins des novices lors de l'accueil

- **Présentation des codes et thèmes sous forme de carte conceptuelle**



- **Résumé des données**

Au sein de cette carte, nous retrouvons tout ce qui touche aux ressources/besoins rencontrés par les novices lors de leur entrée en fonction.

- La rencontre avec la direction/le coordinateur

La rencontre avec la direction/le coordinateur est un point soulevé par les différents participants. A travers les différents témoignages, nous pouvons remarquer que certains participants n'ont pas été accueillis, encadrés, accompagnés sur du long terme. Or, les enseignants soulèvent que la rencontre avec la direction/le coordinateur est un élément crucial pour favoriser l'accueil. Les novices sentent qu'ils ne reçoivent pas toutes les informations nécessaires à la compréhension du fonctionnement de l'école. Ils sont propulsés dans le système sans un soutien suffisant voire inexistant pour certains.

Camille donne divers éléments pour expliquer le mal-être ressenti lors de son entrée en fonction et manifeste également que son caractère ouvert lui facilite la vie dans son intégration. Cependant, elle a vécu une expérience plus compliquée, lui procurant un sentiment d'inutilité. Elle signale même que si on avait pris le temps de l'accueillir cela serait mieux passé.

« Oui, en général tout se passe bien. J'ai quand même la chance d'aller fort vers les gens, et donc souvent ça se passe bien. Mais il y a une école en particulier où on m'a tapé là à un endroit, à l'étude et on ne m'a pas expliqué le fonctionnement du tout. On m'a dit, Si tu veux savoir le règlement tu vas voir dans le journal de classe. Donc, à chaque fois, j'allais dire « qu'est-ce que tu peux faire ? » et donc en fait ça s'est super mal passé parce que je n'avais pas pris connaissance de toutes les règles, de tout leur règlement » (L679-684, 00 :49 :00, Camille).

« Non, on m'a dit, voilà les élèves arrivent, voilà, il y avait un programme, y avait un ordi, des talkies walkies et bonne chance, voilà. Et donc ça s'est super mal passé. Je n'avais pas été reprise pour le remplacement parce que je ne convenais pas et en fait, j'étais juste pas à ma place. Mais je pense que l'accueil aurait pu jouer à ce que ça se passe mieux. » (L688-691, 00 :49 :51, Camille).

Marc, a quant à lui, vécu un bon accueil. Le coordinateur a pris le temps de l'accueillir, de lui expliquer le fonctionnement de l'école, il témoigne d'ailleurs de son ressenti :

« Pour ma part, je connaissais le coordinateur, il a vraiment pris du temps pour m'expliquer. Maintenant, il a présenté toutes les implantations, les différents types auquel j'allais me confronter. J'ai été très bien accueilli, je connaissais déjà un peu les gens, donc c'était vraiment chouette ». (L518-521, 00 :37 :20, Marc).

L'accueil semble donc être un élément clé pour aider le novice à s'intégrer et acquérir une certaine connaissance du milieu. Si on reprend le témoignage de Marc, on peut s'apercevoir que le soutien du coordinateur à jouer un impact sur le ressenti de Marc lors de son arrivée.

Au regard de nos participants, nous constatons que le partage d'informations, la découverte des lieux et de l'équipe lors de l'accueil réservé aux nouveaux se veulent importants.

- **Le soutien**

Le soutien psychologique apparaît comme un élément majeur, il est essentiel pour le novice de se sentir soutenu, mis en confiance/valorisé, un travail mis en valeur est un atout supplémentaire pour une meilleure construction identitaire. La bienveillance et l'écoute sont des éléments majeurs facilitant l'intégration du novice, lui permettre de se sentir intégré, faisant partie d'une équipe et non un pion que l'on place à un endroit, à un instant précis.

Les novices soulignent l'absence d'un espace de communication/d'écoute permettant de partager, échanger sur les difficultés rencontrées, la surcharge émotionnelle engendrée par le regard des pairs, le manque de reconnaissance. Ils soulignent également le fait que la durée du contrat, le nombre de remplaçants déjà passés, influence leur intégration. Anne exprime clairement, à plusieurs reprises, au cours de l'échange : *« Il y a une difficulté quand même à l'heure actuelle, avec le nombre de remplaçants, de remplacements, de se sentir accueilli quand on sait qu'on est 5e dans ce remplacement-là, encore une fois, je trouve qu'il y a encore une dimension en plus ... »* (L329-331, 00 :20 :25, Anne). Soulevons également le *« problème de la durée de remplacement, je trouve qu'elle joue aussi si on vient pour 2 semaines, on va peut-être rester 6 mois mais en attendant les autres autour se disent qu'ils ne vont pas investir dans la relation ou dans l'accueil pour 2 semaines.* (L391-393, 00 :23 :59, Anne).

Ce point de vue est également partagé par Marie qui relève le manque d'intérêt porté par les collègues face à son travail car son remplacement devait être de courte durée, cependant, on voit un glissement dans le regard des gens lorsque son contrat dure de plus en plus longtemps. Les collègues lui montrent de l'attention, portent de l'intérêt à son travail, lui marquent une certaine reconnaissance. Elle déplore le fait que cela se passe de cette manière même si elle peut la comprendre.

« Il se trouve que comme j'étais là de base pour une courte durée. On ne s'est pas intéressé à ce que je mettais en place dans ma classe, on ne m'a pas demandé comment je pratiquais pédagogiquement. Maintenant que je suis là, donc la 3e année consécutive, on commence à se dire en fait, comment tu pratiques ? » (L429-432, 00 :29 :09, Marie).

- **Les collègues**

Les collègues jouent un rôle crucial dans la mise en route du novice. Le partage de leur expertise pédagogique, des outils, échanges de pratiques permettent une meilleure adhésion au système, un partenariat, une collaboration, une cohésion d'équipe. Ils sont aussi garants de l'apport d'un soutien psychologique en mettant en avant l'écoute, la bienveillance, l'acceptation de l'autre sans jugement, avec ses forces et ses faiblesses. Le besoin de renforcement est en lien directe avec cet élément, être félicité par la direction, recevoir des conseils des collègues pour améliorer sa pratique, ne pas être critiqué par les collègues mais être renforcé, épaulé dans les actions à mener.

Marie soulève l'évolution ayant eu lieu au cours de son intégration d'un point de vue des échanges de pratiques, de collaboration avec un collègue en particulier. Cette collaboration est pour elle très riche et pleine de sens.

« (...) Depuis le début de l'année, on a vraiment une réelle collaboration tous les 2, je lui donne des idées, il me donne des pistes et vraiment je me sens intégrée pédagogiquement, on échange sur nos pratiques. On se met d'accord l'un et l'autre, puisque nos élèves changent de classe. C'est vachement plus riche maintenant et plus intéressant ». (L433-437, 00 :29 :09, Marie).

Pour Laurence, l'échange de pratiques pédagogiques ne se fait pas facilement, elle a le sentiment que les novices sont plus enclin aux partages, les anciens étant ancrés dans leurs habitudes, leurs routines.

« (...) *L'intégration pédagogique, elle ne se fait pas nécessairement. Enfin, moi je sais que j'ai dans toutes les écoles où les instits sont là depuis plus longtemps dans leur classe, même si je ne suis pas nécessairement pour ce système là, mais du coup je n'ai pas l'impression que c'est qu'un truc pour les novices, ça j'ai l'impression que c'est une généralité.* » (L444-448, Laurence) ». Elle relève également que ce sentiment est partagé par d'autres, elle a pu en discuter lors de sa dernière formation. « (...) *Et justement quand j'étais à ma formation la semaine passée les enseignants m'ont dit, Il n'y a pas pire égoïste qu'un enseignant en fait, finalement on reste fort dans nos affaires à nous. C'est hyper dommage en fait. Mais donc du coup, on le ressent en tant que novice parce que oui, on a envie de partager, on est hyper emballé et puis après, un moment donné, on se rend compte. Enfin moi, c'est la 12e école que je fais et dans toutes les écoles c'est comme ça, personne ne partage ces trucs-là.* » (L448-453, 00 :31 :50, Laurence).

Julie nous signale qu'après avoir vécu des périodes difficiles, elle a pu créer des liens avec certaines collègues avec qui elle échange beaucoup plus facilement. « (...) *Je communique énormément avec mes collègues logos qui me disent, ça, c'est une bonne idée, je n'y aurais pas pensé et elle était super enthousiaste. Elle me disait que j'apportais quand même quelque chose, donc ça me reconfortait un petit peu quand même (...)* » (L490-493, 00:35:27, Julie).

Marc apprécie un petit geste répété régulièrement par une collègue, cela le rassure et se sent épauler. « *Avoir madame M. qui passe la tête, on est rassuré en tant que novice, je dirais que c'est vraiment un beau soutien.* (L760-763, 00:55:03, Marc).

Le manque de cohésion, d'appartenance au sein d'une équipe peut être des éléments entraînant une démotivation, un manque de confiance en soi, une dévalorisation, un désintérêt progressif pour la profession. Le novice construit les stratégies de sens au regard de ses collègues mis en situation de travail, il cherche à recueillir un maximum d'informations en allant vers les personnes de son entourage, il perçoit les valeurs, les règles de l'organisation au regard de ses collègues. Les relations interpersonnelles constituent les meilleures sources pour renforcer son engagement, sa motivation et la satisfaction au travail.

- **La personne ressource**

Pour le novice, un accompagnement plus ciblé via une personne ressource tel qu'un tuteur, un coordinateur, une personne de confiance...facilite le soutien psychologique. Cela permet de déposer, d'échanger, de se sentir soutenu, guidé. Le novice peut créer un lien plus particulier avec cette personne, ce lien de confiance permettant de déposer sans se sentir juger si une difficulté vient

à surgir et que ce dernier ne sait pas la gérer émotionnellement, physiquement ou psychologiquement.

Anne soulève l'existence d'un contrat d'accueil avec une personne ressource sur qui on peut compter en tant que novice. « *Parfois, il y a des contrats d'accueil ou des tutorats.* » (L386, Anne). Cependant, même si cela existe dans certaines écoles, cela n'est pas toujours mentionné clairement dès l'entrée en fonction du jeune enseignant. « *(...) Mais moi, j'ai déjà été dans une école ou j'ai appris à la fin de mon remplacement, qu'en fait, j'avais un tuteur et il y avait un document qui existait dans l'école où tout était expliqué.* » (L387-389, Anne).

Dans ce cas de figure, la communication, pour le passage d'informations concernant le fonctionnement de la structure, semble défaillante. Anne n'ayant pas reçu toutes les informations nécessaires au bon déroulement de son intégration.

Marc relève le système de tutorat envisagé dans la nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants. « *Il y a aussi ce système de tutorat. Donc je sais que les nouveaux étudiants, ceux qui vont passer à 4 ans, vont avoir des stages longue durée. Et donc il y aura ce maître de stage, il sera là. Vraiment en coaching derrière pendant une très longue période.* » (L363-365, 00:23:02, Marc). Il signale également un intérêt positif pour la mise en place du tutorat dans certaines écoles. « *Et je sais que dans des écoles, certaines écoles, un ancien va parrainer un nouveau par exemple, c'est intéressant aussi comme démarche.* » (L365-366, 00:23:02, Marc).

Pour Camille l'accueil est quelque chose qui doit être bien organisé afin de faciliter l'entrée du novice. « *Moi, les écoles dans lesquelles je suis rentrée, il y avait quelque chose de bien organisé parce que quelqu'un qui est responsable et d'autres où il n'y avait personne.* » (L287-289, 00:17:53, Camille).

Tout au long de son parcours professionnel, Anne a vécu différents types d'accueil, d'intégration, elle fait part de son expérience positive lors de son passage dans un établissement.

« *Moi, je vais peut-être partager encore juste un accompagnement qui s'est très bien passé, je pense qu'il est intéressant à citer parce que je n'ai jamais rencontré ça en primaire, mais quand je suis arrivé à C. comme psychopédagogue, là, j'avais une marraine qui était une autre pédagogue et qui m'a vraiment aidée, parce que moi je suis arrivée là, j'avais-je ne sais pas quel âge je me sentais plus proche des étudiantes que de ma légitimité de prof. Et là j'avais une marraine, donc je savais que si j'avais la moindre question, je pouvais aller vers elle. Elle a été choisie, c'était vraiment la pédagogue à laquelle on pouvait tout demander. On ne se sentait jamais jugé. Elle ne disait pas que notre question était bête ou elle était vraiment très...et la personne était vraiment choisie pour ses grandes qualités d'empathie.* » (L489-497, 01:04:43, Anne).

Accompagner le novice dès son entrée en fonction marque un soutien non négligeable pour la construction identitaire de l'individu. Le choix de la personne ressource est également essentiel. Comme le souligne bien Anne, cette personne doit avoir des compétences dans le domaine de l'écoute, la bienveillance... savoir faire preuve d'empathie, de non jugement.

- La plateforme

Certains participants pointent que la mise en place d'une plateforme de communication commune à l'établissement (TEAMS...) permet de faire circuler plus facilement les informations pratiques utiles, de déposer des documents, de partager des leçons, de la documentation...

Pour Mireille les échanges doivent pouvoir passer par d'autres canaux et pointe la mise en place d'une base de données permettant de faire circuler plus facilement les leçons réalisées et de faire partager la richesse son portefeuille de données. « *Je l'ai organisé à l'école A., donc là c'est la 3e année, on a créé une base de données de plein de leçons différentes et pourquoi pas l'intégrer ici, en faire une au sein de l'école ? Ça nous permettrait d'échanger nos leçons ... On peut faire, participer, faire bénéficier nos leçons aux autres. Mais bon, ça prend du temps.* » (L1495-1504, 01:51:25, Mireille).

Marie est déjà plus loin dans ce type d'échanges et trouve cela très riche. Elle fait partie d'un groupe d'échanges qui s'étend à différents enseignants de Belgique et qui favorisent le travail collaboratif où chaque membre met en avant son savoir et interagit dans la réalisation d'une leçon. Elle souligne que ce type d'échanges permet à chacun de s'investir dans un domaine qui lui parle le plus et met ses recherches/ses réflexions aux bénéfices des autres. Chacun pouvant, dès lors, se nourrir des apports des autres.

A travers cette démarche, chacun se sent utile, reconnu dans son travail, sans aucun jugement et mis en valeur de par son savoir. « *Moi, je trouve ça très sympa ce que tu dis en ce moment, c'est tout ce qui est collaboratif. Moi j'aime beaucoup, donc on travaille avec des enseignants de toute la Belgique, j'ai envie de dire quelqu'un lance une trame souvent pour qu'on ait tous le même canevas, on lance, je ne sais pas, une cinquantaine de sujets en science, par exemple, chacun en réalise un et chacun en corrige un, donc moi je fais le mien, je l'envoie à ma correctrice et inversement je reçois un travail corrigé. Je regarde, si c'est pertinent au niveau matière s'il n'y a pas de fautes d'orthographe, si le contenu proposé est à la hauteur du niveau prévu et puis, une fois que c'est ok, je renvoie à la personne ressource qui recentre tout. Et puis, nous envoie tout dans un lien drive ou we transfer, peu importe et ça, je trouve que c'est hyper riche. Ça me permet aussi d'aller vers des matières dans lesquelles je me sens moins à l'aise. J'aimais beaucoup moins donner géographie, par exemple, le fait qu'on me propose en échange d'une leçon de science 10 leçons de géographie, ça me fait du bien parce que je me dis. Ah oui, en fait ce n'est pas insurmontable.* » (L1508-1519, 01:52:48, Marie).

Laurence, très intéressée par cette démarche, pense également qu'il serait judicieux détendre ce type de pratiques en créant des plateformes regroupant des éléments plus ciblés au sein des écoles, par exemple des ludothèques interactives... Mettre en place un système de partage faisant appel à l'intelligence collective.

« *Même ce serait intéressant de créer des ludothèques de nos activités parce qu'en fait, par exemple, quand il y a des thèmes basiques, par exemple, à Saint Nicolas, si on regarde les instits, elles sont toutes en train de couper exactement le même jeu. L'autre jour, ça m'a frappé et je me*

dis, en fait on perd de la couleur, on veut des trucs à plastifier pour un jeu qu'on va utiliser peut-être 2 fois dans sa classe et qu'on pourrait partager aux autres et donc le fait complètement et on le garde précieusement dans notre classe et donc je trouve ça hyper triste. Au lieu de se dire tiens, je partage mes jeux de Saint-Nicolas et chacun peut se servir à ce moment- là parce qu'on ne les utilise pas au même moment. Et donc je trouvais ça sympa. » (L1524-1531, 01 :54 :13, Laurence).

A l'ère du tout numérique et du digital, la mise en place de plateformes collaboratives a fait naturellement son apparition. Elles constituent des outils efficaces pour favoriser et faciliter la communication au sein des équipes, de créer un espace où centraliser les outils, les informations utiles et les ressources diverses.

- **L'entretien d'évolution**

L'entretien d'évolution, ce type de rencontre est mentionné par plusieurs participants, elle permet de pouvoir déposer, échanger, poser les questions relatives à une bonne compréhension du système et de son fonctionnement.

Anne suggère de mettre en place une auto-évaluation permettant à chacun de s'exprimer. Permettre de développer les points forts et les points faibles de la structure, les éléments que l'enseignant apporte à l'école, le partage des ressentis... Cependant, il n'est pas toujours aisé de parler directement, l'écrit pouvant donc être la première étape de cette initiative te puis un échange oral si l'enseignant en ressent l'envie. Cette démarche permet à chacun de s'exprimer, de se sentir entendu. *« Une fiche qui n'est peut-être pas obligatoire, mais d'auto-évaluation, laisser la possibilité de s'exprimer par écrit parce que je pense que parfois c'est beaucoup plus facile que d'être en face de la personne. Si on a déjà eu une mauvaise expérience de se dire, voilà une petite fiche d'auto-évaluation et aussi du regard. Comment tu te sens dans l'école ? Qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à l'école ? » (L1237, 01:29:51, Anne).*

Camille, ayant déjà vécu cette expérience, rebondit sur les propos d'Anne pour appuyer cette initiative, elle signale l'impact positif de celle-ci. *« Oui, on a enfin, en tout cas, je pense que c'est général, un temps, pendant l'année. On parle d'évaluation, mais je pense que, vraiment, on peut apporter tout ce qu'on a envie d'apporter, déposer. Parce que je ne me sens pas évaluée quand je vais là enfin, c'est vraiment quelque chose de positif. » (L1307, 01:34:20, Camille).*

Il en va de même pour Marie qui a vécu cette expérience de façon très positive et qui souligne l'importance de passer par une trame écrite. *« Et je pense que c'est nécessaire de passer par l'écrit, en tout cas pour moi, parce que ça permet de structurer ma pensée » (L1328-1329, 01:36:08, Marie).* A travers cet entretien, Marie vit un moment d'échanges authentique, sans pression, sans ce sentiment de hiérarchie. *« C'est ce qu'on a fait l'année passée par écrit. Et puis personnellement, et je ne suis pas la seule, on a beaucoup aimé parce qu'on sent que c'est un moment où on est dans le libre parler. Donc, si on a quelque chose à dire, on le dit, Il n'y aura pas de jugement, pas de répression, pas de répercussion » (L1314-1316, 01:35:02, Marie).*

Pour Marc, l'entretien devrait avoir lieu plusieurs fois sur l'année, suivant un calendrier établi en début d'année. Cela rassure de savoir qu'on aura des moments dans l'année où on pourra déposer, faire part de ses besoins... En prenant le temps de se poser et pas entre deux portes.

« Je sais qu'à cette date-là, je pourrai en parler, on prendra le temps pour ça, parce que c'est vrai qu'ici, souvent on va en parler mais comme il y a peu de temps pour tout ça, on va à l'inter cours, la récré et donc il n'y a pas vraiment de temps imparti à ça. » (L 459-1466, 01:48:37, Marc).

Ce moment d'échanges constitue donc un point important dans la reconnaissance de l'enseignant dans son travail. Le fait de pouvoir déposer sans avoir ce sentiment d'être évalué, jugé, pointé du doigt est essentiel et rassurant. Cela le met au centre des préoccupations et apporte une autre dimension dans la relation avec la hiérarchie, une certaine symétrie s'installe, pour un moment, dans cette relation. La dimension sociale et la dimension affective prennent un tout autre sens.

- **Mise en perspective des données avec la théorie mobilisée**

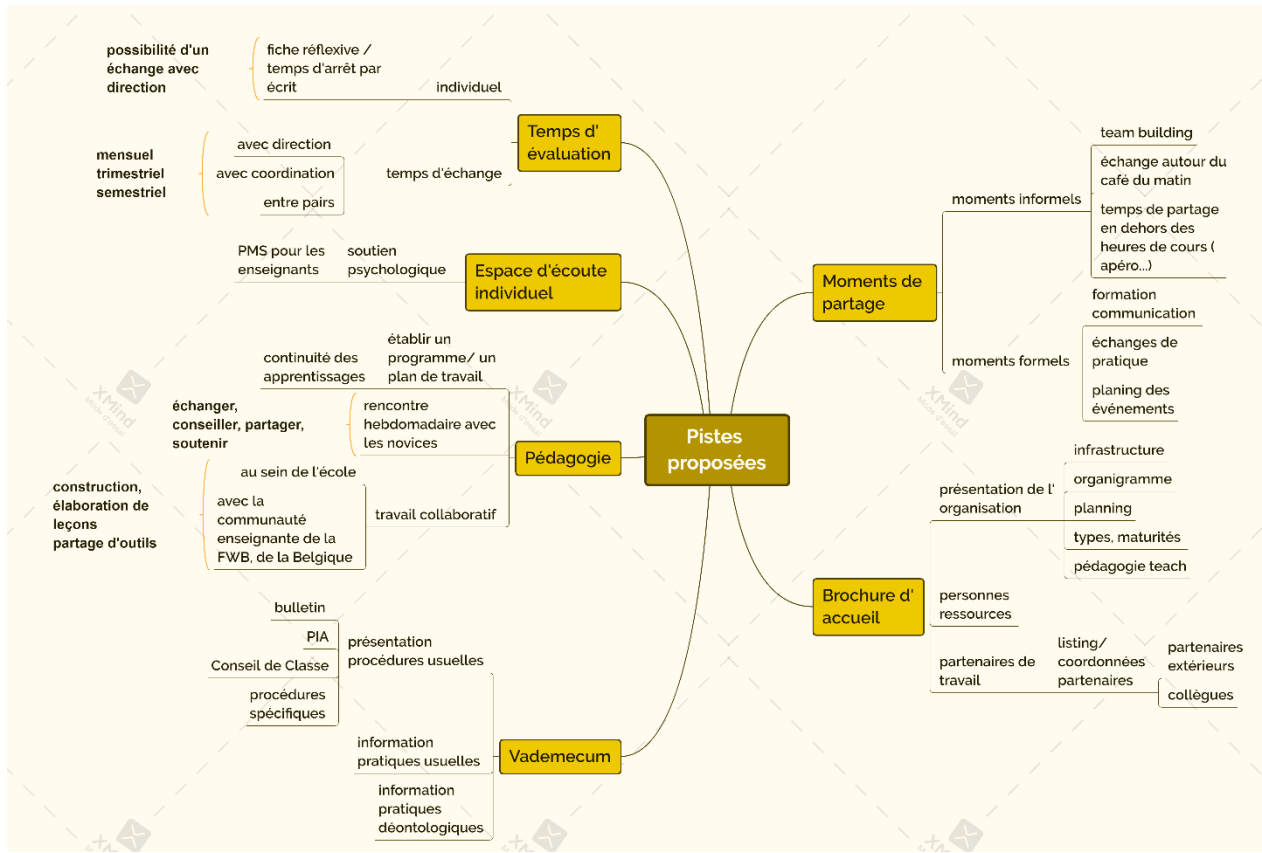
En nous référant à la théorie des besoins de de Pourtois et Desmet (1997), nous identifions, à travers les différents témoignages l'apparition de besoins de diverses natures. Le premier point relatif à la rencontre avec la direction rejoint la notion de **besoins sociaux** reprises dans la théorie et mettant en avant l'importance de prendre en compte les besoins de communication (être intégré à l'équipe pédagogique), de considération et de structures. Ici, cela passe par la recherche d'une reconnaissance sociale, par un processus d'accueil à travers diverses interactions, d'une bonne compréhension de la structure, des règles, des normes et du règlement en vigueur dans l'école.

Le point évoquant la notion de soutien met en avant, la **dimension affective**, associée quant à elle au **besoin d'affiliation**, s'exprime à travers le besoin d'attachement : se sentir pris en compte par les collègues, ne pas être isolé à l'école. On retrouve également le besoin d'être accepté, rassuré, d'être mis en confiance.

La **dimension sociale**, élément majeur dans la **constitution d'un individu**, s'illustre, dans la partie liée aux collègues, par les besoins de communiquer, d'être écouté, intégré dans l'équipe. Le fait de partager, d'échanger sur les pratiques permet à Marie d'accéder à une image positive d'elle-même, de son savoir-faire. Le contact avec les collègues constitue un regain d'énergie dans le travail et a un impact positif sur le moral.

8.3.3. Les pistes proposées par les novices

- **Présentation des codes et thèmes sous forme de carte conceptuelle**



- **Résumé des données**

Tout au long du focus-groupe, les participants font émerger beaucoup de pistes pouvant répondre en partie aux difficultés/besoins rencontrés. Certaines pistes sont déjà mises en place dans des écoles telles que le portfolio, la mise en place d'une personne ressource (tutorat), des moments d'échanges formels lors de réunions de partage de pratiques.

Beaucoup d'éléments ont été mis en avant afin de faciliter l'accueil du novice.

- **Les moments de partage**

Les moments de partage tels que les moments formels sont, en règle générale, bien ancrés, mais les participants soulignent l'importance de vivre des moments de partage informels afin de pouvoir connaître ses collègues dans un autre contexte. Ils pointent les moments d'échange vécus entre

deux portes, lors du café du matin mais marquent leur envie de se retrouver dans des team building, des moments en dehors des heures de cours.

Le climat et la qualité de l'accueil réservés aux nouveaux sont, au regard de nos participants très importants. En effet, nous constatons lors de nos échanges que plusieurs propositions de moments de partage informels sont évoqués afin de pouvoir connaître leurs collègues dans un autre contexte, sous un autre regard.

Pour Laurence, les moments de repas ou plus festifs dans l'année permettent de créer des liens. Ce sont des moments informels, réunissant l'ensemble de l'équipe, favorisant le partage et la convivialité. Ces moments de repas sont l'occasion pour elle de signifier son soutien et l'importance qu'elle estime de son équipe. « *Je parle de boire un petit verre dans la cour, ce sont des petits moments justement sympas qui permettent de voir l'équipe différemment et d'un peu souffler et c'est important de se voir autrement que comme des collègues de travail* » (L448-453, Laurence).

Dans l'établissement de Marc, le partage et la convivialité sont encouragés et mis en avant lors de moments informels autour d'un verre dans la cour de récréation, au restaurant... « *Nous, on a vécu ça lundi, c'était génial, c'était vraiment une belle entrée en matière. Je crois que franchement au niveau de l'intégration, c'était parfait. On a ri. En plus, j'ai pu apprendre à connaître tout le monde, et c'était vraiment super, ça donne envie de rester.* » (L1363-1365, 01:39:19, Marc).

- Un espace d'écoute

L'espace d'écoute est un élément qui revient à plusieurs reprises lors de la discussion. Les participants relèvent leurs besoins de se sentir écoutés et proposent même la mise en place d'un espace de communication, d'un « PMS pour enseignants ».

Marie, institutrice auprès d'enfants présentant des troubles du comportement important, manifeste son besoin d'avoir un soutien psychologique. Devant faire face à des situations parfois très difficiles à gérer, elle éprouve ce besoin de décharger émotionnellement auprès d'une personne attentive, à l'écoute. Elle éprouve le besoin d'être rassurée, de recevoir l'appui, la confiance de son entourage professionnel. « *Un petit soutien psychologique aussi. Je ne sais pas si le terme psychologique, c'est le mot, mais parfois on vit des situations difficiles, on se pose des questions. On ne sait pas si on a bien fait, on sait pas comment on aurait pu réagir, on ne sait pas quoi faire et donc pouvoir aller décharger, dire ce qu'on a vécu, ce qu'on a ressenti. Pas forcément pour avoir une réponse, juste pour le déposer quand on vit quelque chose de difficile pouvoir extérioriser, décharger. Juste avoir quelqu'un qui écoute* » (L727-732, 00:52:10, Marie).

Marie soulève le fait que cette démarche d'écoute, de demande de soutien se fait de façon spontanée, lors d'une pause-café à la salle des professeurs, dans la cour de récréation... rien n'est institué, il n'y a pas d'espace de parole prévu à cet effet. « *Donc c'est de manière très informelle,*

ça n'a jamais été institué, je suis là pour t'écouter. C'est le plus. Voilà entre collègues ou enfin, c'était souvent un collègue avec qui on se retrouve, pendant par exemple une pause et si je m'entends bien avec cette personne j'ai tendance à vite pouvoir déposer ce qui s'est passé. Sans chercher vraiment de réponse, juste se sentir peut-être un peu moins seule » (L743-744, 00:53:24, Marie).

Laurence rejoint le besoin de Marie, un soutien 'psychologique' est, pour elle aussi, un moyen de déposer son mal-être, de se décharger et de ne pas porter ce poids toute seule. « *Je trouve que quand on a un besoin plus psychologique par rapport à une situation qu'on a mal vécu avec un enfant ou avec un collègue, on aurait besoin de répondre assez vite. Parce que le garder sur soi, pendant une semaine, c'est quand même hyper compliqué. Maintenant je ne sais pas, ça peut être la personne de confiance, ça peut être la direction. Mais là, sur ce besoin-là, je pense qu'il faut une réponse assez rapide donc je pense que ça va dépendre d'une situation » (L1427-1431, 01 :45 :15, Laurence).*

Marc ira même jusqu'à faire le lien avec des méthodes utilisées pour permettre aux enfants de déposer leurs émotions. Pour lui, instaurer une démarche de ce genre avec les professeurs afin de permettre à chacun de percevoir le mal-être de certains enseignants. « *On demande toujours aux élèves comment ils vont le matin, on travaille des émotions et tout, et finalement, on pourrait le faire pour les profs et voir au fur et à mesure des semaines si tu es toujours dans le rouge, attention, on sonne l'alarme, peut-être que ça permettrait aussi aux professeurs de se rendre compte du temps de détresse dans lequel ils passent, mais bon, c'est hypothétique » (L1367-1371, 01:39:46, Marc).* Marc partage également une expérience vécue dans un autre établissement : « *Je pensais, par exemple aux beaux-arts, Il y a le personnel de discrétion et qui est une personne de confiance. Et donc ça évite, justement ce problème de directement s'adresser à la direction, la coordination pour un souci avec l'autorité, donc, au sein de l'école, il y aurait par exemple, 2/3 personnes chez qui on pourrait se confier, parler d'une heure, on pourrait aussi citer cette personne-là de référence. Mais voilà, c'est une personne qui a décidé de le faire au sein de l'équipe et ça, ça marchait bien, aux beaux-arts, ils étaient 4. » (L1266-1271, 01 : 32 :00, Marc).*

A travers son témoignage, Camille souligne l'importance d'avoir une direction à l'écoute de ses enseignants. « *Je sais bien que si un jour je vais frapper à la porte, ça peut arriver parce que j'ai un souci, je vais être écouté, je sais qu'on ne va jamais me dire j'ai pas le temps ou alors dire OK demain à 13h, alors que c'est pas comme ça partout et des fois il y a des directions qui sont vraiment inaccessibles. Que ce n'est pas leur problème, alors que finalement aussi c'est leur problème, parce que si je ne vais pas bien dans mon boulot ça devient leur problème mais qui se rend pas compte qu'il faut être là, enfin voilà, mais faut pas être là mais dans certaines écoles, il y avait des directions... » (L865-873, 01:02:54, Camille).*

- **La brochure d'accueil/le vademécum**

Afin de pouvoir bénéficier d'un maximum d'informations lors de son entrée en fonction, l'idée de créer une brochure d'accueil et un vademécum reprenant les informations utiles telles que la présentation de l'organisation, les personnes ressources, les partenaires de travail internes et externes, les procédures et informations pratiques usuelles et déontologiques, seraient des facilitateurs. Ils pourraient être distribués à tout moment de l'année et seraient des outils toujours à portée de main. Une directrice interrogée signale avoir déjà mis en place un portfolio, une fiche enseignant à remplir dès son arrivée et marque l'importance et l'utilité de ces différents outils.

Anne met en avant, l'importance de pouvoir avoir les différentes coordonnées de ses collègues afin de pouvoir aisément entrer en contact avec eux, Elle propose même de réaliser un répertoire avec les photos des membres de l'équipe afin de pouvoir mettre un visage en lien avec le prénom. Certains enseignants travaillant sur différentes implantations tout au long de la semaine. *« Un document qui serait super et ça, ça me fait penser à ça. C'est la liste des noms, prénoms des profs, la photo et un numéro de téléphone parce que moi ça m'est déjà arrivé de devoir prévenir comme toi, toi, t'as envoyé des SMS, mais moi. Ça m'est déjà arrivé de pas du tout avoir le numéro de la titulaire dans la classe. Et pourquoi pas avec une photo. A la Citadelle, on m'a dit, ça fait 3 mois que t'es là et tu ne sais toujours pas comment elle s'appelle ? Non mais je viens 4h par semaine et je fais 4 écoles différentes. »* (L1128-1133, 01:21:52, Anne).

Les novices pointent également le fait que le monde de l'enseignement spécialisé est peu, voire méconnu. Ils sont noyés dans les termes spécifiques employés et ne reçoivent aucune information pour les guider dans la compréhension de ceux-ci. Ils manifestent également le manque de connaissances au niveau des types et des maturités pouvant être rencontrés. Le besoin de connaître la structure, les rouages d'un système est pourtant un élément fondamental pour une bonne intégration professionnelle.

Prenons le témoignage de Mireille : *« Moi je vais dire ce qui pourrait être intéressant selon moi, c'est quand on a vraiment des jeunes enseignants qui débarquent comme ça, qui n'ont aucune idée de ce que c'est le spécialisé, par école d'avoir un flyer qui dit, oui, ici c'est type 2 et bien type 2 c'est ça... On a le type 2, 1, 3... ça correspond à ça avec une explication réellement de ce que c'est oui, et aussi sur le fonctionnement des classes. Par exemple, il y a la classe TEACCH, on ne sait pas réellement ce que c'est, on fait des recherches, on se renseigne, on pose des questions aux collègues, peut être sur les modes de fonctionnement qu'il y a dans l'école, les types de classe, je trouve que ça pourrait être intéressant parce que sur les maturités je comprends toujours pas, autant les types c'est bon, autant les maturités. Donc on ne sait pas toujours à quoi ça correspond en fin de compte. »* (L1495-1504, 01:25:02, Mireille).

Julie signale également le fait qu'il serait judicieux de bien éclairer les enseignants sur les notions de déontologie, les personnes référentes vers qui se tourner en cas de problèmes.

« Mais c'est quelque chose qui est ressorti lors de notre discussion la semaine passée en formation. Tout ce qui est aussi d'un point de vue déontologique s'il y a un problème avec un élève selon la gravité du problème à qui on doit se référer, à qui on doit en parler, ça c'est des informations qu'on n'a pas non plus et qui y sont super importantes. » (L1231-1234, 01:29:09, Julie).

- **Le pédagogique**

Au niveau pédagogique, les participants font part de l'impact positif de la mise en place d'une plateforme de partages de pratiques. Ils émettent également le besoin d'une rencontre hebdomadaire regroupant les novices, les collègues et la direction pour faire le point.

Le programme à suivre au niveau pédagogique (continuité des apprentissages) reste un point difficile à gérer lors des débuts dans l'enseignement spécialisé, en manque d'outils et de connaissances au niveau des types et des maturités.

Aucun programme spécifique à l'enseignement spécialisé, concernant purement les apprentissages scolaires n'existe. Marie éprouve donc des difficultés pour établir un programme clair et structuré en ce qui concerne la continuité des apprentissages avec des élèves présentant des niveaux différents. Elle manifeste son intérêt pour la création d'un guide qui développerait la manière dont on procède et on amène un apprentissage après l'autre.

« Moi, c'est purement personnel mais c'est parce que j'ai besoin d'être très cadrée et à la fois pas trop, c'est vraiment très contradictoire mais j'ai encore beaucoup de mal après 3 ans à me dire je commence par ça au niveau matière. Et puis je vais faire ça, que ce soit très, très détaillé. En fait, j'ai tellement d'idées dans ma tête, j'ai envie de faire tellement de choses. J'ai tellement de projets. Que parfois je me lance dans plein de trucs, je fais plein de trucs. J'adore le français. Et puis maintenant, c'est différent avec l'agencement des horaires, mais la première et la 2e année niveau math, je n'ai pas donné grand-chose alors que s'il y avait eu un plan détaillé de la matière. J'aurais pu me dire Ok, ça c'est fait... (L1029-1036, 01:14:04, Marie).

Julie, évoluant quant à elle en intégration, rebondit sur les propos de Marie et pointe le fait que cette problématique peut être accentuée par l'arrivée du novice en cours d'année. Il faut, donc, pouvoir directement se plonger dans les apprentissages sans vraiment savoir où chaque élève se situe. *« Mais surtout en tant que novice, des fois, on arrive en cours d'année et on ne sait pas trop où ils en sont, avec toujours toutes les infos ou alors on va nous dire ils en sont là, oui mais après qu'est-ce qu'on fait ? Enfin voilà, et le fait d'avoir un guide qu'on m'a dit, Moi, je la rejoins complètement par rapport à ça. On est paumé quoi ? » (L1067-1070, 01:16:46, Julie).*

Suite à son expérience professionnelle, Anne propose une piste possible au niveau du travail collaboratif qui permettrait de réunir des novices et des anciens autour d'une table pour réfléchir ensemble.

« Moi pour revenir dans les outils qui pourraient aider et qui rejoindraient peut-être justement ça, mais c'est prévoir... J'ai déjà eu ça dans une école, mais je ne sais plus où on avait 1h/ semaine comprise dans notre horaire où on travaillait en équipe. Et alors, quand on est nouveau, on est intégré à une petite équipe de 3 ou 4 et c'est beaucoup plus facile. Mais alors, se dire que 1h par semaine, on travaille sur par exemple, ça c'est un outil qui manque se dire, on amène plein de manuels scolaires, on regarde les tables des matières et on établit ce qui, en comparant un petit peu tout, doit être vu en maths, en français... » (L1074-1082, 01:17:24, Anne).

Julie met l'accent sur un outil de suivi des élèves, difficile à gérer si on ne prend pas le temps de l'expliquer. Il s'agit du rapport de conseil de classe, permettant de mettre en avant l'évolution de l'enfant au cours d'une période déterminée.

« C'est aussi quand on doit préparer notre premier conseil de classe ou des choses comme ça, on est totalement perdu en fait, voilà, on ne sait pas ce qu'on va dire ce qu'on doit faire enfin c'est très stressant, le premier conseil de classe ? Moi, je me rappelle j'étais en intégration, j'étais un peu largué voilà et le fait peut-être d'avoir quelqu'un mais aussi une petite feuille en disant, voilà ce qui serait bien d'expliquer son tel point et enfin ça peut nous aider ». (L1209-1214, 01:27:20, Julie).

- **L'administratif**

Au niveau administratif, l'enseignement est un monde à part, il y a beaucoup de choses à gérer au niveau des documents lors de l'entrée en fonction, cela n'est pas toujours simple de s'y retrouver.

Camille pointe certains éléments qui la mettent régulièrement à mal et qu'elle a manqué de soutien par rapport à l'administratif et aux documents à pouvoir...

« On en parle pas assez, mais en ayant travaillé autre part que dans l'enseignement avant. Je trouve que tout ce qui est documents. Ça, je trouve que c'est ingérable. Nous, quand on est devant un document et qu'on nous demande de faire ça quand on dit, j'arrive pour signer un contrat et qu'on me dit, tu n'as pas pris tes... Je ne comprends toujours rien. Les gens sont dedans depuis toujours et cela paraît élémentaire à certains mais donc tout ça, cette histoire de jours, de priorités, de... enfin, je l'ai encore dit à Isabelle, il n'y a pas longtemps parce que cette histoire de pot, je comprends rien, enfin tout ce qui est certificats médicaux. Je ne sais jamais ce que ça veut dire ça. D'autre part, je vais chez le médecin, je reçois un papier, autre part, je vais signer, j'ai un papier. Ça se limite à ça autre part. (L656-672, 00:47:21, Camille).

- **Mise en perspective des données avec la théorie mobilisée**

L'accueil d'un nouveau travailleur constitue *“une période, un moment prévu consistant à présenter au nouvel employé l'organisation, les tâches qui lui seront confiées, les collègues, les objectifs de l'institution. En fait, tout ce qui est indispensable à l'intégration du travailleur”*. (Lacaze D. & Perrot S., 2010 cited in Baudouin, 2017, p.5).

Cette définition rejoint bien l'importance des points soulevés par les participants lors du focus-groupe. Tour à tour, chacun des participants relèvera l'importance de l'accompagnement dans l'accueil et l'intégration au sein de l'implantation scolaire dans laquelle ils arrivent. Reprenons Raynal et Reunier (as cited in Stoerkel, N., 2007, p.65) qui déterminent l'intégration comme une période *« acception, assimilation au terme desquelles un membre nouveau fait partie d'un groupe de manière identique et est considéré comme tel »*. Les novices rejoignent la pensée de Lacaze et Perrot (2010), qui définissent l'accueil d'un nouveau travailleur comme le temps de la présentation de *« l'organisation, les tâches qui lui seront confiées, les collègues, les objectifs de l'institution »* (Lacaze D., Perrot S. 2010, in cited Baudouin,G., 2017, p.5).

8.4. Débriefing et recul réflexif

Après chaque session, un débriefing entre l'animateur et l'observateur doit être organisé en vue d'établir une synthèse des opinions émises et de comparer les impressions de chacun. Les caractéristiques du groupe étudié ainsi que la dynamique de groupe sont évalués.

Le débriefing constitue une étape cruciale dans la démarche focus groupe. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une analyse permettant d'entrer dans une démarche réflexive de l'activité vécue. L'objectif étant d'en ressortir avec de nouvelles acquisitions, de dégager les tensions, de collecter les informations, de corrélérer diverses perceptions, d'ouvrir le champ à l'analyse de l'expérience vécue.

Suite au focus groupe numéro 1 (les novices), une rencontre a été mise en place rapidement avec l'observatrice. Durant ce débriefing, différents points ont été mis en exergue.

Concernant **l'ouverture de l'entretien** et son temps d'**accueil**, il est ressorti que celui-ci était empreint de bienveillance et chaleureux. L'endroit choisi pour le lieu de réunion était approprié, un lieu neutre pour tous. Les participants avaient de quoi se restaurer : boissons, biscuits.

Nous avons veillé à instaurer le **cadre contractuel initial**, nous nous sommes présentées, nous avons présenté le cadre de la recherche. Nous avons pris le temps d'expliquer la sélection des personnes interviewées, personnel enseignant novice comptant moins de 5 années d'expérience au sein de l'enseignement spécialisé.

La **présentation du déroulement** de l'entretien de groupe était claire et compréhensible (objectifs de recherche clairs, mise en confiance, anonymat, non jugement, programmation temporelle, partage des rôles d'animation). Le confort de chacun a été pris en compte, un **contrat de sécurité** a été mis en place par le groupe dans le but que tout le monde se sente bien.

« Merci D'avoir accepté de participer et de nous partager quelque part, votre expérience et aussi votre expertise ? Donc l'idée c'est de vraiment partager. Il y a aucune mauvaise réponse. Il y a que des bonnes réponses il n'y a aucun jugement. » (L67, 00:03:24, Angélique).

D'un point de vue **technique**, deux enregistreurs étaient prévus. Cette précaution s'est avérée salvatrice car un des enregistrements n'a pas fonctionné. Les animatrices ont également fait part de leur besoin afin que l'enregistrement puisse se dérouler au mieux.

“Dans cette optique de recherche, on prendra des notes si ça vous convient, on enregistre également, mais tout sera entièrement anonymisé, c'est à dire qu'aucun de vos prénoms n'apparaîtra ni vos lieux de travail, et cetera...” (L74, 00 :03 :54, Angélique)

Durant le **développement de l'entretien**, seconde étape du processus. On relève un bon partage des rôles entre les animatrices, l'une écrit sous forme plan résumé, l'autre anime. L'animatrice en charge de la gestion de la parole reformule justement les propos des participants afin de résumer ou de relever certains éléments. Elle veille à distribuer le temps de parole équitablement entre les participants. Elle recentre les propos, fait des relances sur la thématique abordée. Elle s'exprime de façon neutre, sans chercher à influencer le discours.

Les animatrices échangent régulièrement entre elles par le regard, elles communiquent facilement. Elles se regardent lorsqu'il faut recadrer la discussion pour éviter de partir sur d'autres terrains.

Le support visuel affiché au mur est clair et aide à suivre la discussion.

Durant le **temps de clôture**, les animatrices laissent un moment pour les dernières interventions, *« avant le temps de clôture, simplement vous proposer si certains le souhaitent un temps d'expression. Si vous souhaitez ajouter des choses. Sentez-vous libres. » (L1537,1 :55 :42, Angélique).*

Elles proposent aux participants un moment de noter deux points par écrit à l'aide de post It de couleur. Sur l'un noter le ressenti par rapport à l'entretien vécu, sur l'autre noter une idée qui les a intéressés en terme de piste d'accueil des novices. Enfin les animatrices prennent le temps de remercier les participants et leur proposent un retour de leur analyse s'ils le souhaitent. Un cadeau est offert en fin de séance pour remercier chaque participant de sa présence.

Citons, Colette Baribeau qui, inspirée par Blanchet (1992) considère que *« le rôle de l'animateur s'inscrit à deux niveaux imbriqués : le maintien de la communication et du climat socio affectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de*

groupe fait appel. » (Baribeau, C. (2009), p.136). Durant toute la durée de l'entretien, les animatrices ont veillé à nourrir les interactions, à construire autour de la thématique abordée au travers d'une écoute dirigée vers les objectifs liés à cette recherche.

Attardons-nous également sur les difficultés et les biais en présence dans cette recherche. Quelles sont les variables qui ont pu influencer le déroulement de cette expérimentation ? Le fait de faire partie d'un groupe, associé au fait que certains participants au focus groupe connaissaient l'une des animatrices, peut amener à considérer qu'un **biais de désirabilité sociale** pourrait être présent dans cette étude. Les participants pourraient avoir cherché à répondre à ce qu'ils pensaient que les chercheuses attendaient. Pour éviter ce biais, les chercheuses ont veillé à rassurer les participants quant à l'importance des éléments divers qu'ils pouvaient apporter. Elles ont également veillé à expliquer le statut endossé dans le cadre de cette recherche. Un second point touche au **biais de conformité**, les participants pourraient avoir tendance à ajuster leurs réponses à celles mises en avant par certains participants adoptant une position de leader dans le groupe. *“l'idée c'est de vraiment partager. Il y a aucune mauvaise réponse. Il y a que des bonnes réponses il y a aucun jugement. C'est vraiment recueillir votre avis (...) c'est vraiment le cadre de la recherche qui nous intéresse.”* (L 69 00:03:34 Présentateur 1 Angélique).

Relevons également, un certain biais lié à l'**échantillonnage**, les apprenties chercheuses ont tenté de sélectionner des novices totalement inconnus mais par la force des choses, afin d'avoir un groupe suffisamment construit, elles ont dû intégrer 3 sujets connus par au moins l'une d'elles. On rejoint ici le biais de désirabilité ou de conformité, ces sujets pouvant être tentés de répondre, ou d'éviter de donner certaines réponses pouvant heurter la sensibilité de l'animatrice. Le groupe constitué ne compte qu'un seul homme, ceci est à l'image du nombre d'enseignants masculins présents au sein des établissements fondamentaux spécialisés sélectionnés. Enfin, relevons l'existence d'un **biais de rappel** lié à l'évocation des éléments du passé, les souvenirs peuvent être partiels, ou encore influencés par la suite du parcours professionnel de chaque participant.

Concernant la gestion de l'animation, bien que possédant une expertise dans la gestion des groupes, l'observatrice extérieure sent qu'au fur et à mesure du débat, il semblait plus aisé pour les animatrices de recadrer les échanges si besoin, cela de manière toujours très bienveillante.

Notons également la présence d'un jeune enfant qui rejoint la salle en fin de focus-groupe, sa maman se mettra par moment en recul par rapports aux échanges.

Afin d'alimenter notre recherche, nous avons considéré qu'il serait intéressant de recueillir la parole de directeurs du spécialisé et d'une coordinatrice responsable des conseillers au soutien d'accompagnement. Ceci permettra de donner plus de profondeur dans l'analyse des résultats et de dégager des perspectives en terme d'accueil des novices globalisant la vision des différents acteurs de terrain.

9. Présentation du focus-groupe 2

9.1. Echantillonnage du focus-groupe n°2

Pour ce focus-groupe, nous avons pris contact avec des directions de l'ADINALUX (assemblée des directions Namur-Luxembourg) et leur avons présenté notre démarche. Cinq directions et une coordinatrice CSA ont accepté de vivre l'entretien. Afin de faire gagner du temps aux différents participants, nous avons convenu de vivre cet entretien en visioconférence un mercredi matin. Le matin même une direction a annulé suite à un souci d'ordre familial. L'échantillon était assez diversifié au niveau de l'ancienneté dans la fonction, il était uniquement composé de femmes. Le but de cet échantillonnage est de produire un certain nombre d'informations afin d'obtenir de nouveaux éléments et de les croiser avec l'échantillon des novices.

Dans le tableau, ci-après, sont représentés les différents intervenants par un pseudonyme, leur parcours professionnel et leur ancienneté dans la fonction.

Tableau n° 2 : descriptif des participants au focus-groupe (avril 2022)

Pseudonyme	Parcours professionnel	Ancienneté dans la fonction	Positionnement par rapport à la prise de parole
Marie	Institutrice primaire Directrice	27 ans enseignante 15 jours direction	Se sentant novice dans sa fonction de directrice, elle pose beaucoup de questions pour avoir des pistes/des outils.

Annick	Institutrice primaire Directrice	22 ans enseignante 10 ans direction	Beaucoup d'expertise dans le domaine de l'accueil, partage volontiers les outils mis en place. Parle de l'évolution de l'accueil avant et après Covid.
Valérie	Institutrice primaire Directrice	32ans enseignante 16 ans direction	Relate le fait d'avoir deux implantations, pas toujours évident de favoriser l'accueil.
Nathalie	Institutrice primaire Directrice Conseillère pédagogique Coordinatrice des CSA	5 ans enseignante 11 ans direction 22 ans conseillère pédagogique	Donne beaucoup de pistes, d'outils rencontrés lors de ses visites dans les écoles.

9.2. Modalités d'organisation du focus-groupe 2

Le guide d'entretien du focus groupe se trouve en annexe n°6 (p.112). Pour préparer au mieux cette rencontre, nous avons axé nos questions sur les ressources/outils utilisés au sein de leur établissement ainsi que l'accueil/l'accompagnement prévu lors de l'entrée en fonction des novices. Cet entretien était donc basé sur des questions ouvertes. Ces différentes questions ont pour but de susciter l'intérêt des participants et de récolter un maximum de données.

Nous reprenons, ici, les grandes questions posées lors de ce focus-groupe, axé principalement sur un échange. Nous avons pris en ligne de compte le manque de temps dont disposait les participants. Après un temps présentation et d'instauration d'un cadre de sécurité, nous avons débuté la discussion, retenons les deux questions principales suivantes : “ *Comment concevez-vous l'accueil*

des novices dans votre école? ”, “ Quels sont les outils/les ressources que vous utilisez dans votre établissement pour faciliter l'accueil et l'intégration des novices? ”

La séance s'est déroulée en visioconférence, un mercredi matin, chaque direction étant disponible de 11h à 12h.

Dans un premier temps, à l'image de ce qui a été mis en place dans le cadre du focus groupe vécu avec les novices, les deux animatrices accueillent et expliquent les objectifs de l'entretien qui va se dérouler en le situant dans la recherche en cours avec comme objectif final si la recherche le permet, de permettre un retour auprès des directions d'établissement afin de favoriser la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des novices au sein des écoles fondamentales spécialisées.

Cet entretien se déroulant par visioconférence (outil TEAMS), l'accord de chaque participant pour enregistrer l'entretien a été demandé au préalable à chaque participant, un rappel est fait concernant l'anonymisation des interventions.

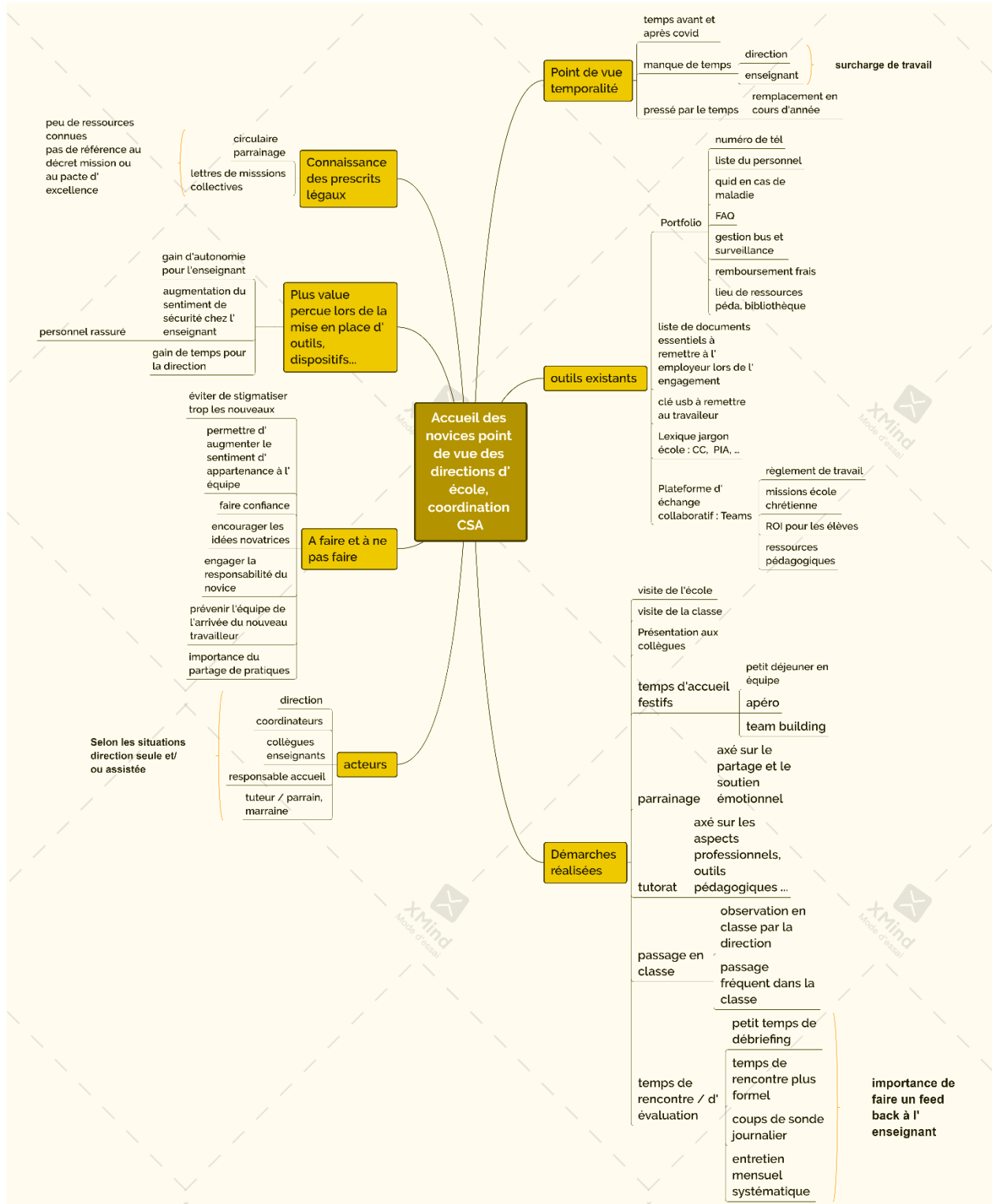
Nous avons choisi, dans le cadre de notre recherche, de nous centrer au maximum sur des questions ouvertes et sur la reformulation.

9.3. La présentation des résultats à la lumière de l'analyse thématique

Après retranscription l'entretien, nous avons rassemblé les idées en lien avec notre recherche et réalisé une carte conceptuelle reprenant le thème principal et sept sous-thèmes et générés trente-trois codes. Afin de mettre en évidence les données exploitables et faire le lien avec le premier focus-groupe, nous avons procédé de la même manière que pour l'entretien avec les novices.

9.3.1. L'accueil du novice du point de vue des directions et coordinatrice des conseillers en soutien à l'accompagnement

- Présentation des codes et thèmes sous forme de carte conceptuelle**



- **Résumé des données**

- **La temporalité**

A la question « Comment concevez-vous l'accueil des novices au sein de vos écoles ? », Annick prend tout d'abord la parole et apporte une nuance en terme de temporalité, « *je vais embrayé pour l'accueil des nouveaux membres, il y a la situation avant COVID et après COVID, la situation idéale et la situation du terrain ça je pense que c'est vraiment important à se rendre compte.* » (Annick - L 58 - 06 :09). Elle fait une nette distinction entre la **charge de travail éprouvée** avant ou après la crise sanitaire.

Concernant le **temps à disposition pour l'accueil**, Annick et Valérie font la différence entre la situation d'engagement en début d'année scolaire où elles peuvent prendre plus de temps pour accueillir le nouvel enseignant et la situation d'engagement en cours d'année pour un remplacement où le temps est compté « *Bien souvent on les reçoit dans le bureau, ils commencent dans la foulée, c'est rare quand ils ont le temps de rentrer chez eux.* » (L110, 11 :30, Valérie). « *Notre difficulté c'est qu'au niveau timing, on n'a pas le temps ... il faut quelqu'un pour le lendemain on le rencontre à l'arrache* » (L62, 06 :21, Annick).

Annick ajoute que n'étant pas tout le temps présente car ayant plusieurs implantations en charge, elle délègue le rôle de l'accueil à un enseignant.

« *Je ne suis pas là tout le temps dans les murs, j'ai une personne qu'on appelle délégué de mission, quand je ne suis pas là une personne de référence à qui ils peuvent aller s'adresser* ». (L 58, 09 :28, Annick).

Valérie quant à elle, assume cette tâche seule, « *quelqu'un n'est pas désigné c'est moi qui passe ... mes configurations de classe font que je passe régulièrement dans les classes de manière informelle* » (L179, 10 :29, Valérie).

- **Les outils**

Concernant les outils de soutien à l'accueil déjà existants ; Annick a mis en place une série d'outils qui lui sont précieux lors de l'accueil d'un nouvel enseignant. Certains de ses outils sont par ailleurs applicables à l'ensemble des enseignants de son école. Elle nomme comme premier outil, une liste remise au futur engagé qui reprend tous les documents à lui remettre en cas d'engagement.

« *Le premier outil que j'ai c'est une liste que je remets aux membres du personnel que j'accueille là le premier enfin quand on engage quelqu'un la priorité c'est que cette personne soit payée et donc avec vraiment toute une liste de documents et une fiche d'identité qu'il doit me rendre le plus vite possible* » (L69, 07 :04, Annick).

Annick a également constitué un portfolio reprenant les grandes **informations** tant **administratives** que **pédagogiques**, qu'elle remet au nouveau membre du personnel mais qu'elle

prend la peine de redistribuer chaque année à l'ensemble du personnel. On y retrouve les numéros de téléphones des personnes de contact privilégiées, une foire aux questions (ex : que faire pour gérer les cars scolaires, que faire en cas de répartition, ...), que faire en cas de maladie, comment se faire rembourser ses achats, ...

Le groupe souligne que l'utilisation d'une clé USB contenant l'ensemble de ces informations pourrait être un outil pertinent.

- Les ressources

Concernant les ressources pédagogiques mises à disposition des enseignants ; on relève les bibliothèques communes à l'ensemble des professeurs de l'école contenant différentes ressources. Annick a également créé une **plateforme d'échanges** et de travail collaboratif sur teams, cet espace contient une banque de données composées d'outils, d'informations utiles, on y retrouve également les règlements (ROI, RT), les missions des écoles chrétienne, ... Les intérimaires engagés pour plus de 15 jours y ont accès via un compte créé à leur nom.

« Dans l'école il y a quand même des ressources pédagogiques au niveau bibliothèque, qu'ils peuvent aller consulter ; je les inscris, j'essaie de les inscrire le plus vite possible donc c'est des intérimaires de plus de 15 jours, ils ont une adresse où ils peuvent se connecter pour se tenir au courant de toute la banque de données ». (L80-84, 8 :1, Annick).

Nathalie dans son rôle de soutien et d'accompagnement des directions reprend quelques outils régulièrement utilisés, notamment « le carnet de route du novice », à l'image du portfolio proposé par Annick, qui comprend ce qui concerne l'organisation, photos et coordonnées du personnel, fonctionnement de l'école avec ses codes, « ses règlements urbains intérieurs », ... Elle insiste sur l'importance de partager le langage propre à l'école, son jargon, son vocabulaire spécifique. Nathalie nomme aussi l'utilisation de fardes contenant des documents référents, plan de pilotage, règlement d'ordre intérieur, ... **Certains temps d'accueil** organisés de manière plus festive peuvent également avoir du sens favorisant l'intégration du nouvel enseignant au sein de l'équipe.

« Je vais partager des pratiques que je connais d'écoles, comme ça vous avez une diversité donc il y a notamment carnet de route du novice qui va comprendre tout ce qui est organisation, les photos, coordonnées...Voilà, j'arrive dans une nouvelle famille école et on m'en donne un peu tous les codes. Il y a des fardes avec des documents référents là ça fait référence à ce que ce qu'a dit xxx. Et tous les référents écoles que ce soit tous les règlements urbains intérieurs et autres, ce qui est référent plus éducatif, pédagogique, administratif. Il y a des lexiques jargons d'école parce que souvent les novices disent ils utilisent le vocabulaire je ne comprends rien quoi donc vous parlez de cela ? le jargon, c'est vrai que le nouveau renvoie parfois vous utilisez un vocabulaire qui n'est pas clair pour moi et qui est évident pour vous » (L134-146, 14 :4, Nathalie).

- Les acteurs

Enfin Nathalie aborde la place des acteurs dans l'accompagnement des novices au travers de la dynamique du parrainage et du tutorat. Les novices précédemment interviewés avaient également souligné l'importance d'un soutien humain comme piste de soutien et d'accompagnement.

Nathalie distingue le **parrainage** du **tutorat** en ce sens que, le parrain prendra plutôt en charge la personne en visant le soutien, le partage social. Tandis que le tuteur visera plutôt un accompagnement sur les aspects professionnels et pédagogiques au travers notamment du partage d'outils, de la co-construction...

« La dynamique du parrainage avec un objectif, c'est sur la personne si tu as envie de partager des choses, si tu te sens en difficulté, si tu as envie de partager les joies. Je suis un peu ton parrain à l'école donc le parrain il va veiller. Voilà le parrainer, il va savoir qu'il a une personne de confiance, on est sur la notion de confiance de la personne. Il y a d'autres dimensions du tutorat lui n'est pas dans la notion de personne, il est plus sur l'aspect professionnel pédagogique de co-construire en classe. Il y a des questions à me poser pour ...que je peux préparer avec toi... voilà les collaborations que l'on pourrait avoir et dans l'idéal comme disent les collègues ça peut être des constructions des co-animations de classe, des visites de classe, et ça c'est vraiment entre enseignant, ce n'est pas la direction » (L146 – 159, 15 :41, Nathalie).

- Le soutien

Globalement on situe les acteurs de l'accompagnement à la croisée de deux logiques : la logique productive et éducative, la logique d'aide pour favoriser l'acquisition des savoir-faire et permettre l'intégration dans le travail. On aborde deux types d'aide, l'une se situant plutôt dans la sphère du soutien **psychologique** : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller. L'autre se situant dans **l'aide pédagogique** : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former.

Les sujets interviewés y incluent les directions, les coordinateurs d'implantation, les collègues enseignants dont les responsables d'accueil, mais aussi les tuteurs, parrains et marraines.

La plupart du temps, il apparaît que ce sont les directions qui réalisent la majorité de l'accompagnement du novice et qui l'assurent tout au long de l'année.

« Quelqu'un n'est pas désigné c'est moi qui passe dans... enfin mes configurations de classe font que je passe régulièrement dans les classes de manière informelle » (L179, 18 :37, Valérie).

Cet accompagnement est assuré par différents moyens : visite d'école lors de l'arrivée, passage en classe plus ou moins fréquent, temps de rencontre (débriefing, coup de sonde journalier, entretien mensuel systématique, entretien d'évaluation...). Ces temps de rencontre sont de l'ordre du formel ou de l'informel, planifiés ou non.

« Quand je viens j'annonce mon intention et je fais un feedback. » (L269, Annick).

« Des coups de sonde à certains moments, voir un petit peu en fin de journée si ça s'est bien passé, s'ils ont des questions, ... » (L217, 22 :31, Annick).

Toutes s'accordent sur la plus-value perçue dans l'intégration et la socialisation des membres du personnel lors de la mise en place d'outils, de dispositifs d'accueil pour les novices. Malheureusement, le temps manque et ces outils souvent imaginés, pensés, ne sont pas toujours formalisés.

« Ils sont plus rassurés parce qu'ils ont vraiment le sentiment de sécurité (...) et ils sont un peu plus autonomes » (L277, 30 :11, Annick).

« Quand je leur dis, faites référence au portfolio ... je remarque même chez mes anciens et chez les nouveaux que ce document est tout de suite au début du journal de classe ... Donc le fait que ce soit au début du journal de classe je me dis ...c'est qu'ils n'ont pas envie de le perdre donc ils vont y faire référence (...) Et puis pour les novices c'est plus un sentiment d'appartenance qui vient un peu plus vite quoi. Ah, elle me fait confiance à donner des informations de l'école. Et (...) il y a 30% qui à mon avis le mettent dans le fond de leur sac et peut être ne le regarde pas mais pour la majorité ça fait partie, j'ai déjà un premier document d'équipe » (L283- 290, 30 :45, Annick)

Annick et Valérie insistent également sur la confiance à porter au nouvel enseignant. Elles nous diront qu'il faut veiller à l'inclure au plus vite, aussi bien pour des raisons de fonctionnement que pour favoriser sa prise de responsabilités, son sentiment d'appartenance à l'équipe. Enfin Annick souligne l'importance pour l'équipe d'apprendre aussi de ce nouveau collègue de travail, il peut insuffler un regain d'énergie, être source de motivation en apportant un regard neuf sur certaines situations.

Examinons cet extrait dans lequel Marie, Annick et Nathalie mettent l'accent sur l'inclusion du nouvel enseignant :

« J'ai envie de dire de pas trop les stigmatiser comme novice non plus c'est à dire on peut les mettre d'office dans le bain et de les faire prendre conscience de ce sentiment d'appartenance qu'ils font partie d'une équipe quoi. Je pense que ça c'est important aussi de ne pas mettre trop le ... d'y être attentif et d'un autre côté, si on veut les tirer, c'est aussi de dire tu fais maintenant partie, membre d'une équipe. T'arrives comme ça mais tu n'es pas que novice. » (L314 -324, 34 :56, Annick)

Marie : « Et leur faire confiance aussi. »

Annick : « oui c'est ça c'est aussi de leur dire tu vas avoir ta part de responsabilité dans notre système et tu vas avoir tes idées des choses que tu vas nous apporter aussi ça je trouve que c'est important aussi ».

Nathalie : « Et pouvoir venir à l'équipe on a peut-être à apprendre. Quelqu'un qui arrive, qui va nous questionner, qui va peut-être être interpellé et ça va nous amener un regard sur nos pratiques qu'on n'aurait pas eu si on n'avait pas eu cette personne qui peut être miroir donc c'est

assurer la personne mais ouvrir les autres aussi à se dire mais moi j'ai peut-être à apprendre de ce nouveau qui arrive. »

- **Les prescrits légaux**

Enfin nous abordons la question des prescrits légaux relatifs à l'accueil du personnel enseignant, les sujets présents ont vaguement connaissance de circulaire touchant au parrainage, aux missions collectives mais ne savent pas exactement à quel moment, celles-ci ont été promulguées. La direction ayant récemment pris ses fonctions n'a pas d'information à ce sujet.

Valérie nous dit *« il y en a une sur le partenariat et le parrainage »* (L331, 36 :34, Valérie). Nathalie ajoute *« je ne sais pas ... celle des missions collectives aussi »* (L332, 36 :47, Nathalie) ... Valérie précisera *« je ne sais plus si c'est rien que celle des missions collectives ou si il y a une circulaire particulière, je crois, je dirais que ..oui ...elle doit dater entre 7 et 10 ans »* (L336-37 :06, Valérie).

Concernant le système de parrainage, ou encore le responsable de l'accueil, la question de la distance entre le prescrit et l'application dans la réalité est posée : *« je n'ai jamais demandé à mes enseignants (...) parce qu'il y a toujours l'histoire, chez nous qui traîne dans l'enseignement spécialisé des PIA, qui est plus une corvée qu'autre chose et donc ça venait encore ajouter du travail supplémentaire à certains enseignants qui auraient pu s'engager là-dedans. Tout comme quand sont arrivés les ordinateurs dans les écoles ...qui va s'en occuper ? qui va s'occuper de la maintenance ? Est-ce qu'on va lui donner des heures ? Est-ce qu'on ne lui donne pas des heures ? Sur quel temps est-ce qu'il fait ça ? Donc je ne l'ai jamais fait parce qu'il n'y en avait pas spécialement non plus le besoin dans l'école. Ça se fait automatiquement, ils arrivent à la salle des profs, ils sont accueillis, ils sont pris en charge par tout le monde et par personne en fait. »* (L 346-350, 38 :12, Annick).

• **Mise en perspective des données avec la théorie mobilisée**

Les directions et coordination CSA perçoivent l'importance de leur rôle dans l'accueil et l'intégration des novices. Elles rejoignent la pensée de Dejours (*Dejours, C., 2010, §13*) qui considère que le manager joue un rôle important, tout comme lui elles mettent également en avant l'importance de l'encadrement, le management.

Huban et Marchat, 2013 (in cited as Latiers, M, 2021, FACCM301). qualifient les managers de *« diffuseurs de sérénité et des capteurs de stress »*, les directions ont conscience que leur rôle est primordial dans la bonne organisation pour favoriser l'accueil du novice.

Elles rejoignent le besoin de constitution d'un individu présenté dans la théorie des 12 besoins (JP Pourtois et H. Desmet, 1997) dans son besoin de communication, de considération et de structure. Elles soulignent que par la mise en place de dispositifs de soutien, la direction vient soutenir l'autonomie, elle contribue au processus d'individuation, mais aussi elle augmente le sentiment d'appartenance par les interactions mises en place.

Les directions mettent également en avant la question du temps comme frein principal à la mise en place d'outils et au suivi du nouvel enseignant. Ressort l'importance de mener une politique d'accueil pensée, ajustée en fonction de l'organisation de travail au sein de laquelle le novice s'insère.

Elles ont conscience que « *la socialisation est le processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation* » (Lacaze, 2005 p 20 ; 2007 p 11) as cited in Guerfel-Henda,S.; El Abboubi, M.; El Kandoussi,F. 2012, p.58).

9.4. Débriefing et recul réflexif

Suite au focus groupe numéro 2 (les directions et CSA), nous avons réalisé un débriefing.

Concernant **l'ouverture de l'entretien** et son temps d'**accueil**, nous avons commencé par la présentation des différents acteurs en présence.

Nous avons veillé à instaurer le **cadre contractuel initial**, nous nous sommes présentées, nous avons présenté le cadre de la recherche. Nous avons pris le temps d'expliquer la sélection des personnes interviewées.

La **présentation du déroulement** de l'entretien de groupe était claire et compréhensible (objectifs de recherche clairs, mise en confiance, anonymat, non jugement, programmation temporelle, partage des rôles d'animation). Le confort de chacun a été pris en compte, un **contrat de sécurité** a été mis en place par le groupe dans le but que tout le monde se sente bien.

« *Comment concevez-vous l'accueil des novices dans votre école ?* » (L27-28, 02 :43, Angélique).

D'un point de vue **technique**, l'entretien s'étant déroulé en visioconférence, via l'application TEAMS, nous avons la possibilité d'effectuer directement l'enregistrement. Par ailleurs, chacune d'entre nous, a veillé à prendre note tout au long de l'entretien afin de faciliter la structuration des échanges.

Durant le **développement de l'entretien**, seconde étape du processus. Angélique est en charge de la gestion de la parole, elle veille à reformuler et synthétiser les propos des participants. Elle veille

à distribuer le temps de parole équitablement. Elle a également pour tâche de recentrer les échanges et de relancer le débat sur l'objet de la rencontre. Elle s'exprime de façon neutre, sans chercher à influencer le discours.

Durant **le temps de clôture**, nous avons laissé un moment pour les dernières interventions. Angélique permet l'ajout d'éléments en formulant la question suivante : « *Souhaitez-vous ajouter, un élément... qui vous paraît important par rapport à l'accueil du jeune travailleur, du novice ?* » (L312-313,32 :42, Angélique).

10. Discussion

La démarche de l'analyse thématique nous a permis de croiser les données liées aux différents thèmes relevés à travers les deux focus groupes. En prenant une position méta, nous nous sommes imprégnées de la vision globale des sujets interviewés. Au-delà de nos simples observations, nous avons cherché à comprendre les propos des participants que nous avons examiné à la lumière des concepts théoriques. Nous proposons, ici, notre interprétation qui nous permettra, par la suite, une mise en perspectives. Néanmoins, nous admettons que les propositions d'explications peuvent être multiples.

Tout au long de nos échanges, nous avons perçu l'importance qu'a revêtu ce temps d'arrêt, tant pour les sujets que pour nous-mêmes. Cela leur a permis de sortir d'un sentiment d'isolement pour entrer en résilience et permettre l'entrée en démarche réflexive. A travers cette analyse, nous avons ressortis différents points classés par thématique. Parmi ces différents points, nous relevons de nombreuses similitudes en termes de besoins, dans les discours tant des novices que des directions et de la CSA.

L'identité de l'individu se construit tout au long de son parcours professionnel. Il ressort que les directions ont à cœur de favoriser l'intégration et la constitution de l'individu enseignant. Tant du point de vue enseignant que du point de vue de la direction, on relève une dimension idéologique emprunte de certaines visions et valeurs humaines tendant à faciliter l'intégration et la socialisation harmonieuses du novice.

Concernant les **difficultés rencontrées**, les enseignants mettent en avant un manque de soutien à différents niveaux d'ordre matériel, psychologique et physique. Ce **manque de soutien** vient toucher à l'accueil et à l'intégration du nouveau travailleur.

Nous rejoignons ici en partie la définition de l'accueil présentée par Rosette POLETTI, l'accueil est « *un acte ou une attitude capitale qui permet à celui qui vient, d'entrer en contact avec celui qui est déjà là.* » (Poletti, R as cited in Stoerckel, N., 2007, p.65).

Nous percevons la difficulté, pour celui qui est déjà là, de prendre le temps d'accueillir. Chacun évolue dans sa **temporalité** propre, il est compliqué pour les acteurs de terrain d'offrir un espace d'ouverture à l'autre.

Dans ses textes, le législateur prévoit la désignation d'un référent, parmi les membres de son personnel, chargé d'assister et de conseiller le novice lors de son entrée en fonction. Précisons ici que les directeurs interviewés relèvent également des difficultés à accueillir comme ils le souhaiteraient et à apporter le soutien nécessaire au nouveau membre du personnel, déléguer un

référent ayant déjà une charge de travail importante n'est pas chose aisée. Les directions pointent la différence entre le **prescrit** et la **réalité de terrain**.

Nault (1999) et Huberman (1989) soulignent que le novice est directement parachuté dans un système pour ainsi dire inconnu, avec des personnes expérimentées ayant très peu le temps de le guider, l'épauler, l'accompagner... se sentant souvent délaissé, livré à lui-même. Les relations avec les **collègues** viennent nourrir le développement professionnel, d'où l'importance de l'accompagner, l'épauler dès son entrée en fonction. Le novice se rend vite compte de la réalité du terrain, des difficultés à surmonter, de son manque d'expérience sur le terrain. Les stages vécus lors de la formation n'étant pas révélateurs de cette réalité. Les novices mettent en avant le manque d'intérêt porté à l'enseignement spécialisé lors de la formation initiale.

Ces **difficultés d'intégration** associées à la précarité du statut et à la durée des contrats peuvent mener à un sentiment de solitude, un manque de confiance, une remise en question pouvant conduire au souhait de changer de métier.

Novices et directions relèvent leur besoin de communiquer. Les novices pointent des manquements en terme de transmission d'informations relatives au fonctionnement de l'école (organisation de travail) et des démarches administratives.

Au sujet des **outils et des ressources** mis à disposition des novices au sein des établissements, nous relevons deux éléments. Tout d'abord un élément humain suivi de ressources matérielles. Parmi les directions interrogées, notons qu'en terme d'éléments matériels, une seule directrice a mis en place une série d'outils, au sein de son école : portfolio, plateforme de travail collaboratif et fiche administrative afin de favoriser l'accueil d'un nouvel enseignant. Certains de ces outils sont fournis à l'ensemble des enseignants de son établissement.

Du point de vue des éléments humains, différents moyens formels ou non sont mis en place tels que la visite de l'école, la présentation des collègues, des temps de rencontre planifiés ou non avec la direction. Les collègues enseignants sont considérés par les novices comme des **acteurs de l'accompagnement** pouvant offrir un soutien tant psychologique que pédagogique. Ils vont même jusqu'à imaginer la mise en place d'une **cellule d'écoute** pour les enseignants qu'ils nommeront « PMS enseignants ».

Accompagner le novice dès son entrée en fonction marque un soutien non négligeable pour la construction identitaire de l'individu. Le choix de la **personne ressource** est également essentiel. Cet accompagnement va venir renforcer l'engagement organisationnel, la satisfaction au travail, l'investissement...

Morrison (1993) souligne que la présence des collègues permet d'apporter des informations pour une bonne intégration du novice.

Au regard de Dejours (2010) et Huban & Marchat (2013), nous percevons à nouveau toute l'importance de l'équipe dirigeante, de l'agir de la direction et par-delà du monde politique dans l'intégration des novices au sein de leur organisation de travail.

La notion de la **temporalité** est principalement développée par le pôle des directions. Elles mettent en avant une difficulté supplémentaire suite à la crise sanitaire (COVID). Le temps manque pour assurer la multiplicité des charges auxquelles elles sont soumises cela impactant le temps pouvant être octroyé à l'équipe. La seule direction ayant mis en place des outils relatifs à l'accueil constate un net gain de temps, se reflétant également sur l'ensemble du personnel, par la mise à disposition annuelle d'un portfolio.

11. Mise en parallèle avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux

Tout comme le Centre Scolaire que dirige Isabelle, le Centre Psycho-Médico-Social où évolue Angélique appartient au réseau Libre subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'ASBL SeLiNa PMS (Services Libres Interrégionaux du Namurois Centres Psycho-Médico-Sociaux) comprend 8 centres : 4 situés à Namur dont 1 CPMS Spécialisé, 3 à Jambes et 1 à Auvelais. Angélique est rattachée au CPMS Spécialisé.

Le thème de l'accueil et de l'intégration des nouveaux travailleurs au sein des Centres PMS est un sujet qui interpelle Angélique depuis longtemps, particulièrement depuis les six dernières années, moment de son entrée au Comité pour la Prévention et la Protection au Travail (CPPT). Elle endosse alors le rôle de représentante des travailleurs et par ailleurs celui de déléguée syndicale au sein de l'ASBL.

Précédemment, elle avait constaté à plusieurs reprises un certain malaise chez les jeunes agents quant aux procédures d'accueil mises en place. Constats ayant été renforcés par les résultats d'une enquête sur les risques psychosociaux (2018) dont voici quelques items relevés en lien avec notre travail : anxiété liée au manque d'information sur le rôle et missions des agents ; sentiment d'isolement – agent catapulté sur le terrain dès son arrivée ; manque d'information concernant le rôle de l'administrateur délégué et des membres du PO ; anxiété liée aux évaluations du personnel qui paraissent nébuleuses ; mise en difficultés liée à la variation des missions lorsque l'agent voit sa charge de travail répartie entre différents services,...

Tout comme pour les novices dans les écoles, au sein des Centres PMS, là où l'arrivée d'un nouveau collègue devrait donner lieu à une préparation importante et à une prise en charge intensive tout au long des premières semaines ; le nouvel agent est bien souvent catapulté sur le terrain sans toujours connaître la dynamique des écoles. Le contexte de travail ne permettant pas aisément d'organiser une réunion de présentation en équipe, lors de leur premier jour de travail, certains agents se sont parfois retrouvés seuls dans le service, dans l'attente de leur direction, d'un appui des autres collègues. De jeunes agents se sont vus reprocher des erreurs administratives, alors qu'à l'analyse, ils n'avaient jamais été informés clairement des démarches à accomplir. De même, certains agents ne reçoivent pas le règlement de travail lors de leur engagement, il leur est signalé qu'il se trouve à tel endroit et qu'ils peuvent en faire une copie s'ils le souhaitent.

Repartant de ces constats et de bien d'autres encore, Angélique réalise l'importance de se pencher sur l'intégration des jeunes agents PMS afin de favoriser le bien-être des travailleurs et la qualité

du travail. A leur entrée en fonction, certains jeunes agents méconnaissent les structures de l'enseignement, les démarches administratives... Tout ceci peut engendrer diverses erreurs.

Cela nous amène à penser *“qu'aujourd'hui, l'organisation du travail et les changements restent encore trop souvent insuffisamment anticipés, concertés, discutés et négociés, renforçant par là le mal-être, les mauvaises conditions de travail et le désengagement”* potentiel des agents (Institut Erasme, 2018).

Une grande partie de la gestion du personnel est déléguée à la direction de chaque Centre PMS, qui assure elle-même, une fonction partielle d'agent de terrain... En découle de nombreux agencements liés à cette double charge, la direction se trouvant à cheval sur deux terrains, devant interrompre régulièrement sa mission d'agent pour assurer son rôle de direction (gestion des imprévus, des absences, des obligations administratives...).

Ces dernières années, l'ASBL SeLiNa a connu un *turn over* important, une augmentation de son personnel. Ces changements ont suscité une prise de conscience au sein du CPPT et des directions. Le Comité pour la prévention et la protection au travail (CPPT) a pu constater à plusieurs reprises un certain malaise chez les jeunes agents quant aux procédures d'accueil mises en place. Une réflexion a été engagée menant à diverses pistes de travail : mise en place d'une procédure d'accueil, élaboration d'une brochure d'accueil, d'un vademécum, tutorat, ...

L'élaboration de cette brochure a été pensée en CPPT, puis discutée entre les directions où il a été décidé que le CPPT prendrait en charge la brochure d'accueil, tandis que les directions élaboreraient un vademécum.

Cette brochure est actuellement en cours d'élaboration. Elle sera diffusée aux agents dès la rentrée 2022-2023.

Accompagner un novice lui permet d'atteindre rapidement une meilleure connaissance des aspects techniques de sa fonction et de son environnement de travail. Il gagne en efficacité et s'adapte au mieux à ses nouvelles responsabilités. Le jeune agent qui sera accueilli par son équipe y trouvera plus facilement sa place.

Suite aux recherches réalisées dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire, il apparaît essentiel de veiller à penser la mise en place de ce dispositif d'accueil plus largement, le CPPT pourrait se révéler un organe intéressant afin de piloter la mise en place d'un réel dispositif.

Angélique en tant que membre du CPPT et Isabelle en tant que membre du CPPT et directrice d'un centre scolaire spécialisé se rejoignent dans l'envie de poursuivre leur recherche et de s'approprier d'autres concepts tels que l'exploration des conditions de réussite de la pratique de réseau (savoir, pouvoir et vouloir coopérer).

12. Perspectives

Cette recherche nous a sensibilisé à l'importance d'accueillir, d'intégrer au mieux le novice dès son entrée en fonction. Pour terminer cette partie, nous mettrons donc en exergue quelques perspectives pratiques pouvant faciliter l'insertion, l'accueil du jeune enseignant. Nous soulèverons une série d'actions possibles à mettre en œuvre sur une période variable, cette liste étant bien entendu non exhaustive et en lien avec notre recul réflexif.

Dans un premier temps, nous estimons que chaque établissement devrait envisager une **politique d'accueil** du novice afin de permettre à celui-ci, dès son arrivée, de se sentir en confiance, soutenu, rassuré et encadré. Ce premier pas, passant par la **rencontre avec la direction**. Cette rencontre pouvant être associée à la découverte des lieux et du futur environnement de travail. Concrètement, une visite des locaux, la présentation du matériel mis à disposition, des futurs collègues...

Une seconde action intéressante à mettre en place consiste en la création d'une **brochure d'accueil** et d'un **vadémécum** reprenant toutes les informations utiles pour la bonne compréhension du fonctionnement de l'organisation. Ces outils devraient donc regrouper divers documents relatifs à la structure de l'institution, de l'établissement tels que les projets pédagogique et éducatif, un organigramme reprenant les différentes personnes gravitant au sein de l'établissement, une liste avec les informations sur les intervenants internes (coordonnées des collègues, photos...) et externes à l'organisation (coordonnées PMS, services AVIQ...). Ce dossier devrait également reprendre les modalités d'organisation en termes d'horaire, de surveillances, de planning annuel des événements/des conseils de classe, des procédures à suivre en cas d'accident... Il serait également judicieux, de créer un document reprenant les termes /les abréviations propres à l'enseignement spécialisé comme par exemples les PIA (plan individuel d'apprentissages), les types et les maturités pouvant être rencontrés, quelques notions sur certaines pathologies... Afin de pouvoir démarrer avec un minimum de bagage quant au fonctionnement organisationnel de l'école.

Le novice ayant besoin de se sentir soutenu, écouté et guidé, il serait intéressant d'envisager un **système de parrainage** pouvant se concrétiser de deux manières : la première étant la mise en place d'une **personne référente** (mentor) pouvant suivre le novice et l'accompagner dans les différentes démarches administratives, lui assurer soutiens pédagogique et moral, être disponible et à l'écoute. La deuxième manière passerait par la création d'un **partenariat plus spécifique entre les collègues** à travers des réunions d'échanges de pratiques, de prise de recul réflexif.

A cette action, nous pouvons également lier la mise en place d'un **espace d'écoute** offrant au jeune enseignant un espace de parole pour déposer son ressenti... Il est entendu que la personne référente

devant assurer ce rôle devra bénéficier de certaines **compétences relationnelles et professionnelles**. Une **formation** visant à former la personne référente au mentorat pour accompagner les enseignants débutants en enseignement spécialisé devra donc être envisagée (exemple : à l'image des formations proposées par le service diocésain de l'enseignement secondaire supérieur).

L'ère du numérique prenant de plus en plus d'ampleur, la mise en place d'une **plateforme** d'échanges (exemple TEAMS) peut s'avérer intéressante pour véhiculer et échanger les informations. Cette plateforme pourrait également regrouper **les ressources pédagogiques** mises à disposition au sein de l'établissement.

Une autre perspective est d'offrir aux enseignants débutants, la possibilité de rencontrer leurs nouveaux collègues lors de **moments de partage informels** tels que des teams buildings, des moments conviviaux en dehors des heures scolaires. Ces moments permettent de se rencontrer dans un autre contexte, d'apaiser d'éventuelles tensions, d'instaurer des relations de confiance, d'apprendre à mieux connaître ses collègues hors contexte professionnel.

La mise en place d'**entretien d'évolution** permet également de rencontrer l'enseignant dans un contexte moins hiérarchisé. En effet, il s'agit ici, de donner la possibilité au novice de déposer, d'échanger, de faire part de ses réflexions. Afin de faciliter cet échange, il est intéressant de permettre à ce dernier de passer par une phase écrite et puis de lui offrir l'occasion de participer à un échange oral.

Notre recherche pourrait également faire l'objet d'un approfondissement en allant à la rencontre de novices au sein de divers établissements ordinaires et spécialisés tous réseaux confondus. Le but serait de valider les résultats obtenus en l'étendant à un plus large spectre. Les témoignages d'autres novices pourraient étayer les différents points liés à cette première démarche. Aujourd'hui, nous ne pouvons pas étendre les résultats obtenus à d'autres sujets novices. A partir de ces nouveaux échantillons, nous pourrions également mettre en exergue plus d'éléments convergents ou au contraire divergents au niveau de l'intégration du novice.

Afin de mettre en œuvre un réel dispositif de soutien à l'accueil et à l'intégration du novice, il sera essentiel de piloter cette démarche permettant d'élaborer et d'implémenter concrètement les interventions. Afin de professionnaliser les novices, de les soutenir dans la construction de leur identité professionnelle, il s'agira également de professionnaliser les directions.

« Professionnaliser les managers à la conduite du changement et plus généralement à la gestion du changement, inscrire le changement dans les préoccupations et les pratiques quotidiennes pour opérer la transformation de l'entreprise ». (Autissier et Moutot, 2016, p.284).

13. CONCLUSION

Pour conclure cette recherche, rappelons que nous avons choisi de nous réunir autour de ce mémoire vu notre choix de sujet identique. Un premier travail a consisté à circonscrire le terrain de notre étude. Notre choix s'est porté sur le milieu de l'enseignement spécialisé, en gardant à l'esprit de faire le parallèle avec la sphère des Centres Psycho-Médicaux-Sociaux. Après un premier étonnement face à ce sujet quasi identique, nous nous sommes rendues compte qu'au cours de ces deux années de Master en Accompagnement des professionnels, nous avons découverts et appris à utiliser une multitude de contenus relatifs à l'accompagnement, à l'organisation du travail, ce n'était sans doute pas un hasard si nos sujets se rapprochaient tant. Nous évoluons toutes deux dans des sphères de travail voisines, qui sont soumises pour certains points aux mêmes législations, aux mêmes tensions.

Ce travail est le fruit d'une collaboration très riche, nous avons formé une équipe, l'une complétant l'autre. Nous voici à présent arrivées au terme de ce cursus qui sera venu enrichir nos pratiques, nous bousculer parfois, nous pousser par moment dans nos retranchements, nous amenant à nous dépasser et à grandir personnellement comme professionnellement.

Pour clôturer ce travail, nous souhaitons préalablement repartir de l'objet de recherche, retracer le parcours suivi et la structuration globale ayant guidé l'élaboration de notre mémoire. Nous reviendrons aussi sur les objectifs et la question de recherche qui ont mené à la conception de ce travail. La réalisation de ce mémoire a été riche en apprentissages, elle nous a permis de découvrir et de nous ouvrir aux représentations des différents acteurs rencontrés concernant l'accueil du novice.

L'objectif final de cette recherche avait pour but d'amener l'organisation de travail étudiée à un degré de maturité plus étendu, ceci par la mise en réflexion de perspectives pouvant mener à l'élaboration de dispositifs de soutien faisant sens tant pour le novice que pour la direction.

Après avoir exploré le contexte organisationnel, l'enseignement et plus particulièrement l'enseignement spécialisé, son contexte politique, les prescrits légaux existants... Nous nous sommes penchées sur les enjeux liés à cette recherche et notamment sur le mouvement de professionnalisation du monde enseignant, la mise en place de moyens permettant l'accomplissement des missions de l'enseignant, le développement de l'agir professionnel...

Notre cheminement associé aux différents entretiens exploratoires menés, aux recherches réalisées a fait émerger quelques questions relatives à l'accueil et à l'intégration des enseignants novices au sein de l'organisation de travail. Ces questions ont découlé sur une question de recherche que nous avons naturellement choisi d'explorer dans un premier temps à la lumière d'apports théoriques.

« En quoi l'accueil des novices dans un établissement scolaire spécialisé peut-il favoriser leur intégration et leur professionnalisation ? »

Nous avons développé les concepts de socialisation organisationnelle, d'insertion professionnelle, nous avons fait un détour par les processus psychosociaux en jeu lors de la phase d'intégration de l'organisation de travail. Par la suite, nous avons exploré la situation des novices, leurs besoins, la complexité du métier d'enseignant et la professionnalisation.

Dans la partie empirique de notre mémoire, nous avons tout d'abord développé la méthodologie retenue pour partir à la rencontre des enseignants novices. Nous avons choisi de mener des entretiens en groupe en utilisant la technique du « focus - groupe ». De ces entretiens, nous avons extraits les grands thèmes, ceux-ci ont été schématisés sous forme de cartes conceptuelles, au sein desquelles nous avons déplié les sous thèmes et les codes s'y rapportant. Cette analyse thématique nous a par la suite permis de faire le lien avec les éléments théoriques précédemment développés. Grâce à la rencontre avec les enseignants novices, un élément important a émergé : le besoin, pour ceux-ci, de se sentir soutenus, par les membres du personnel (représenté généralement par la direction) lors de leur entrée en fonction. Suite à ce constat, nous avons décidé de réaliser un second focus-groupe pour comprendre le point de vue des directions. Cet entretien a été analysé de la même manière que le premier.

Dans les parties suivantes nous avons pu croiser et discuter des résultats obtenus et émettre des perspectives enrichissantes à mettre en œuvre pour favoriser l'accueil et l'intégration du novice au sein de son organisation de travail.

Nous avons pu relever que l'accueil des novices était prescrit dans les textes légaux, toutefois, nous avons constaté que le texte fondateur proposé dans le décret mission de 1997 avait peu, pour ainsi dire pas évolué dans le temps. Ce dernier étant repris mot pour mot dans les circulaires suivantes. Nous sommes conscientes qu'il existe déjà différents diagnostics parfois de grande envergure autour de cette question. Néanmoins, nous avons été interpellées par le fait qu'aucune littérature ne présentait d'emblée de réel dispositif à destination de l'enseignement, encore moins à destination de l'enseignement spécialisé. Nous avons compulsé certaines brochures à l'attention des directions, des enseignants débutants mais à aucun moment nous n'avons perçu une réelle proposition de pilotage de ces dispositifs, les directions étant laissées face à elles-mêmes.

En faisant le parallèle avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux, nous avons constaté que l'accompagnement des novices en enseignement spécialisé rejoignait en grande partie, l'accompagnement des agents PMS débutants. Au sein de l'enseignement, comme au sein des Centres Psycho-Médico-Sociaux, il faut sans cesse s'adapter. Les profils d'élèves sont tous différents, avec leurs particularités. Le dispositif d'accueil, le travail en équipe, le partage et le soutien nous semblent donc constituer des éléments essentiels permettant de soutenir le travail du novice dans la construction de son identité professionnelle.

Au vu des différentes données analysées, nous pouvons répondre à notre question initiale et affirmer que l'accueil des enseignants débutants dans l'enseignement spécialisé constitue un élément clé pour favoriser l'intégration et la professionnalisation des novices. Nous avons soulevé la nécessité de la mise en place d'un processus d'accueil et d'intégration des novices ; le temps de l'*onboarding*. L'importance de la réflexion, de la planification en amont de ce dispositif a été soulevée.

Il paraît donc primordial de développer une démarche stratégique de soutien et de piloter cette démarche en respectant certaines étapes une fois le diagnostic posé. Il s'agira d'élaborer le dispositif, de l'implémenter et d'en assurer le suivi et l'évaluation afin de pouvoir effectuer les mises à jour nécessaires. Ce concept étant transversal à nos deux secteurs.

Le dispositif conceptualisé permettra d'« *être avec et d'aller vers* », il constituera l'essence de l'accompagnement « *s'accorder en présence, en confiance, en écoute* » en amenant les parties à « *se constituer autonome, responsable, porteuse, actrice de leur projet* » (Paul, 2020, p.56-65).

14. Table des figures et cartes conceptuelles

o Figure n°1 : schéma de la structure de l'enseignement	page 10
o Figure n°2 : les domaines de socialisation (Fisher, 1986) par Lacaze (2005, p.279)	page 26
o Figure n°3 : Socialisation organisationnelle, intégration et insertion professionnelle par Lacaze (2005, p.291)	page 27
o Figure n°4 : Théorie des 12 besoins par Pourtois et Desmet (1997, p.210)	page 38
o Figure n°5 : Les six phases de l'Analyse Thématique par Braun, V. & Clarke, V. (2006, p. 77-101).	page 44
o Carte conceptuelle n°1 : Les difficultés liées à l'accueil des novices	page 50
o Carte conceptuelle n°2 : Les ressources et besoins des novices lors de l'accueil	page 56
o Carte conceptuelle n°3 : Les pistes proposées par les novices	page 64
o Carte conceptuelle n°4 : L'accueil du novice du point de vue des directions et coordinatrice des conseillers en soutien à l'accompagnement	page 76

15. Bibliographie

▪ Articles et livres

- Albareello L. (2007). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). *Self-efficacy Conception of Anxiety*. *Anxiety Research*, (1), 77-98.
- Baribeau, C. (2009). *Analyse des données des entretiens de groupe*. *Recherches qualitatives*, 28(1), 2009, 133-148. Retrieved from <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.htm>
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation* dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique*. Bruxelles.
- Beckhard, R., & Harris, R. T. (1977). *Organizational transitions: Managing complex change* (No. 335). Addison Wesley Publishing Company.
- Bengle, N. (1992). *L'insertion professionnelle des jeunes: une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Université Laval.
- Berthier, N.(2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand Colin.
- Boulet, J-F. (2012). *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles*. Collection Au Quotidien.
- Boyer, H. (2013). *Accueillir, intégrer, assimiler: définitions et éthique*. *VST-Vie sociale et traitements*, (3), 106-111.
- Braeken, R-M. & Karolinski, M.(2020) *L'enseignement communal*. Edition Vandembroele.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Charlier, E., Biémar, S., Castin, J., Boucenna, S., Dozot, C., Dejean, K. & Jorro, A. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De boeck.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- De Maeyer, J. & Wynants, P. (2016). *L'enseignement catholique en Belgique*. Ed. Averbode/Erasmé.
- Delobbe, N., Herrbach, O., & Lacaze, D. (2005). *Comportement organisationnel-Vol. 1: Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (Vol. 1). De Boeck Supérieur.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-Hill.
- Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2002). *L'éducation postmoderne*. Presses Universitaires de France.
- De Stercke, J., Renson, J. M., Cambier, J. B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G. & De Lièvre, B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de Recherche, 1-280.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). *Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, 41(4), 15-28.
- Feldman, D. C. (1976). *A contingency theory of socialization*. Yale University.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review'in: Rowland, KM, and Ferris, GR,(eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 4).
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: Regards croisés* (Vol. 27). PUQ.
- Guérfel-Henda, S., El Abboubi, M., & El Kandoussi, F. (2012). *La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues*. RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise, (4), 57-73.
- Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Jorro, A. (Ed.). (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation: évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82.

- Lamaurrelle, J. L., Gervais, T., & Lapeyrière, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette éducation.
- Lavoie, M., & Baillauquès, S. (Eds.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire* (No. 155, pp. 111-142). ENS Éditions.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. *Gouverner l'éducation par des nombres*, 53-76
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- Martineau, S., Bergevin, C., & Vallerand, A. C. (2006). Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants. *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field methods*, 15(1), 63-84.
- Molgat, M., & Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille?. *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. In *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-38).
- 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).
- Mintzberg H. (1989). *Le management, voyage au centre des organisations*. Éditions d'Organisation.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation*, 139-160.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel psychology*, 45(4), 849-874.

- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paul, M. (2020) *La démarche d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve : De boeck Supérieur
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Perrot, S., & Lacaze, D. (2010). *Réussir l'intégration de nouveaux collaborateurs en entreprise*. Dunod.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ÉSF-Édition Social Française.
- Pichault, F., & Nizet, J. (2000). Les pratiques de gestion des ressources humaines, coll. *Essais, Le Seuil*.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Stoerckel, N. (2007). Le rapport d'étonnement, nouvel outil de management dans les établissements de santé?. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 61-75.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales- 5e éd.* Dunod.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In BM Staw (Ed.), *Research in organizational behavior*, Vol. 1: 209-264. Greenwich, CT: JAI.
- Van Nieuwenhoven, C., & Doidinho-Vicoso, M. H. (2015). Chapitre 8. Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement?. In *Évaluation et autoévaluation* (pp. 241-258). De Boeck Supérieur.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices: identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96.
- Wentzel, B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?*. PUN; Éditions universitaires de Lorraine.

▪ Webographie :

Ambroise, C., Toczek, M-C., & Brunot, S. (2017). *Les enseignants débutants : vécu et transformations*. Éducation et socialisation. Consulté le 24 avril 2022.

Retrieved from : URL : <http://journals.openedition.org/edso/2656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

Braun, V. & Clarke, V. (2019). *Réflexion sur l'analyse thématique réflexive*. Recherche qualitative sur le sport, l'exercice et la santé, 11(4): 589-597.

Retrieved from : doi : 10.1080 / 2159676x.2019.1628806 . S2CID 197748828 .

Dejours, C. (2010) *Mission d'information sur le mal-être au travail : compte rendu de la semaine du 1er février 2010*.

Retrieved from : <http://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20100201/mimaletre.html#toc2>

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Cahiers de recherche sociologique, (18-19), 308–311.

Retrieved from : <https://doi.org/10.7202/1002611ar>

Erasme (2018) Pour une transformation participative du travail.

Retrieved from <https://instituterasme.org/2018/11/06/pour-une-transformation-participative-du-travail-2/>

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *Les types et formes de l'enseignement spécialisé*.

Enseignement.be.

Retrieved from : [Enseignement.be - Types et formes de l'enseignement spécialisé](http://www.enseignement.be/index.php?page=26828&navi=3429)

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *La refonte de la formation initiale des enseignants : contexte*.

Enseignement.be.

Retrieved from : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26828&navi=3429>

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *L'organisation générale de l'enseignement*. Enseignement.be.

Retrieved from : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *Pacte pour un enseignement d'excellence*.

Retrieved from : [Enseignement.be - Pacte pour un enseignement d'excellence](http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667)

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation Bruxelles.

Retrieved from : <https://discr.be/wp-content/uploads/Lesreseauxenseignement-2012-CPCP.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). Les indicateurs de l'enseignement 2021. Enseignement.be.

Retrieved from : [Enseignement.be - Les indicateurs de l'enseignement 2021](http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667)

Grootaers, D. (2007) *Configurations de Mintzberg appliquées à l'organisation scolaire et au rôle de l'enseignant en son sein*. Le GRAIN asbl.

Retrieved from : [Configurations de Mintzberg appliquées à l'organisation scolaire et au rôle de l'enseignant en son sein \(legrainasbl.org\)](http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667)

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14, 9-24.

Retrieved from <https://doi.org/10.3917/mav.014.0009>

Larousse. (s.d.). Insérer. Dans *Le dictionnaire Larousse*.

Retrieved from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/insérer/43326>

Le Robert. (s.d.). Accueil. Dans *Le dictionnaire Le Robert*.

Retrieved from <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/accueil>

Le Robert. (s.d.). Novice. Dans *le dictionnaire Le Robert*.

Retrieved from <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/novice>

Les Colibris, Enseignement secondaire spécialisé. (s.d.) L'historique de l'enseignement spécialisé.

Retrieved from : <https://www.les-colibris.be/historique-enseignement-specialise/#:~:text=En%20Belgique%2C%20c'est%20seulement,%C3%A9co Les%20pour%20sourds%20et%20aveugles.&text=1924%20%E2%80%93%20La%20loi%20impose%20l,au%20sein%20des%20%C3%A9co Les%20ordinaires>

Les 150 ans de la ligue. (2014). Les 150 ans de l'histoire de l'enseignement en Belgique Francophone.

Retrieved from : [150 ans d'histoire de l'enseignement en Belgique francophone](#).

Retrieved from : <https://150ans.ligue-enseignement.be/lenseignement-specialise-1970/>

▪ Circulaires et décrets :

Circulaire n° 5388 du 28 août 2015 relatif à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire.

Retrieved from [FWB - Circulaire 5388 \(5619_20150828_085759\).pdf \(enseignement.be\)](#)

Circulaire n° 5388 du 28 août 2015 relatif à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. Une brochure de conseil à destination des directions et des référents est proposée dans cette circulaire.

Retrieved from [FWB - Circulaire 5388 \(5619_20150828_085759\).pdf \(enseignement.be\)](#)

Décret du 24/07/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (2018).

Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

La constitution Belge. (2019). Publication relative au texte de la Constitution coordonnée du 17 février 1994 et complétée par d'autres révisions. Service juridique du Sénat.

Retrieved from : [:20190719_CONSTITUTION.pdf \(senate.be\)](#)

▪ Cours :

Canzittu, D. (2021). *Orientation et accompagnement : théorie et pratiques du terrain*, FACCM316. Cours, Université de Namur – Mapemass.

Cultiaux, J.(2021). *Méthodes de recherche en sciences humaines*, FACCM309. Cours, Université de Namur – Mapemass.

Latiers, M. (2020). *Analyse organisationnelle et des changements*, FACCM301. Cours, Université de Namur – Mapemass.

Wittorski, R. (2022). *Le sens du mot professionnalisation, Ingénierie, professionnalisation et articulation accompagnement/formation*, FACCM302. Cours, Université de Namur – Mapemass.

▪ Mémoire et thèse :

Baudoin, G. (2017) *Mise en place d'un parcours d'accueil et d'intégration dans le secteur de la construction*. Université Catholique de Louvain. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO).

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants La relève issue des Hautes Ecoles* Département des Sciences et de la Technologie de l'Educa8on - Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs. Université de Mons

16. Annexes

ANNEXE 1 : extrait de la Constitution Belge

Art. 24

§ 1^{er}. L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.

Art. 25

La presse est libre; la censure ne pourra jamais être établie; il ne peut être exigé de cautionnement des écrivains, éditeurs ou imprimeurs.

Lorsque l'auteur est connu et domicilié en Belgique, l'éditeur, l'imprimeur

ou le distributeur ne peut être poursuivi

ANNEXE 2 : fédération des pouvoirs organisateurs

L'enseignement officiel est composé de 3 fédérations :

La **WBE** : Wallonie-Bruxelles Enseignement, est le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française.

Le **CECP** : Conseil de l'enseignement des communes et provinces, représente les pouvoirs publics subventionnés (communes et provinces).

Le **CEPEONS** : Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné, représente les pouvoirs publics subventionnés de l'enseignement secondaire, supérieur, promotion sociale et centre Psycho-Médico-Sociaux (CPMS).

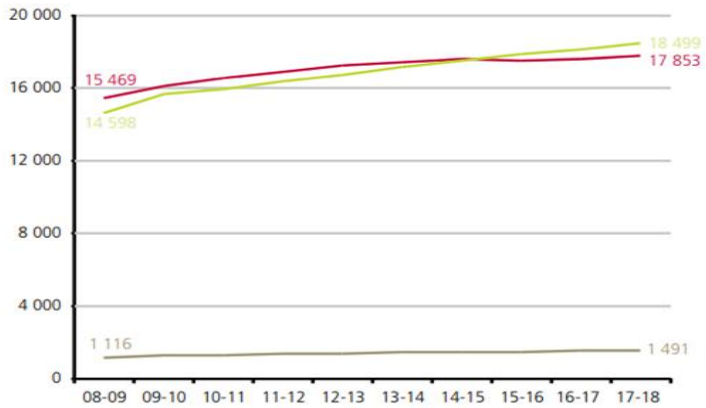
L'enseignement libre est quant à lui constitué de 2 fédérations :

La **FELSI** : Fédération des Etablissements libres Subventionnés Indépendants, représente les pouvoirs organisateurs d'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel.

Le **SeGEC** : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, représente et coordonne les pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre catholique en communauté française et germanophone.

ANNEXE 3 : les indicateurs de l'enseignement

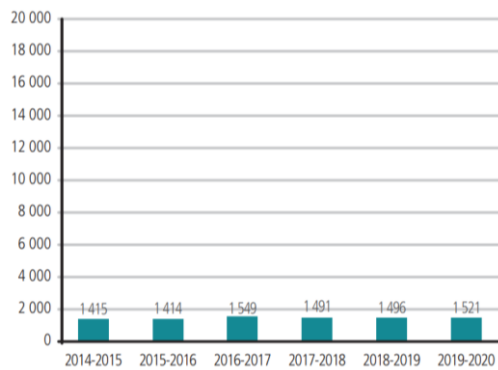
4.2 Évolution de la population scolaire dans l'enseignement spécialisé de 2008-2009 à 2017-2018



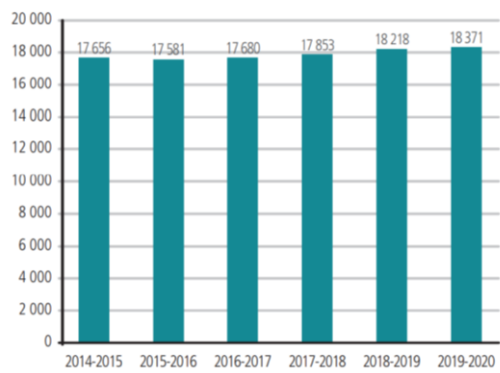
En 2017-2018, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire spécialisé est de 17 853 et celui en secondaire s'élève à 18 499 élèves.

■ Maternel spécialisé
■ Primaire spécialisé
■ Secondaire spécialisé

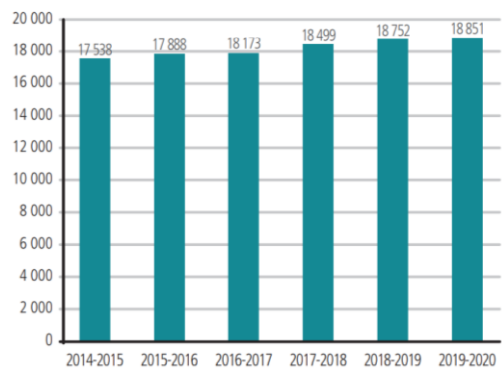
Figure 2 : Les indicateurs de l'enseignement spécialisé 2019



En 2019-2020, l'enseignement maternel spécialisé scolarise 1 521 élèves.



En 2019-2020, 18 371 élèves sont scolarisés dans l'enseignement primaire spécialisé.



En 2019-2020, 18 851 élèves sont scolarisés dans l'enseignement secondaire spécialisé.

ANNEXE 4 : décret mission du 24 juillet 1997

Articles 63 à 73. – [...] Abrogés par D. 03-05-2019 (code)

Inséré par D. 04-02-2016

Chapitre VIIbis - De l'accueil des nouveaux enseignants

Article 73bis. - Le chef d'établissement, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, et le pouvoir organisateur ou son délégué, pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, mettent en oeuvre durant les 15 jours de la prise de fonction, avec l'ensemble de l'équipe éducative, un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants.

Ce dispositif d'accueil comprend au minimum :

- 1° un entretien avec le chef d'établissement ;
- 2° une visite des locaux ;
- 3° la communication des horaires de travail ;
- 4° la mise à disposition et l'explication du projet d'établissement, du projet pédagogique et éducatif, du règlement de travail, des référentiels et programmes de cours en vigueur, pour lesquels le membre du personnel est désigné ;
- 5° une présentation à l'équipe éducative ;
- 6° pour le membre du personnel désigné ou engagé à titre temporaire pour plus d'une semaine pour la première fois dans l'établissement, la désignation par le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, parmi les membres du personnel enseignant de l'établissement porteurs d'un titre pédagogique et ayant une expérience d'au moins 5 ans, d'un référent afin de l'assister et le conseiller dans son insertion socio-professionnelle et l'exercice de ses fonctions. Il n'est pas attribué de périodes complémentaires pour les référents.

Remplacé par D. 21-11-2013

CHAPITRE VIII. - De l'accès aux établissements

Complété par D. 17-07-1998 ; remplacé par D. 12-07-2001 (1) ; abrogé par D. 14-11-2002 ; rétabli par D. 21-11-2013

Articles 74 à 75. – [...] Abrogés par D. 03-05-2019 (code)

ANNEXE 5 : guide d'entretien focus-groupe 1

FOCUS GROUPE

Pendant l'**entretien**, il ne faut quasiment jamais intervenir, mais simplement aborder les thèmes. Le but est que le répondant aborde seul le maximum de thèmes figurant dans le guide d'**entretien**. L'animateur doit rester neutre et objectif et ne doit jamais donner ses opinions personnelles.

Document méthodologique de conduite de focus Groupe

Ressources : 1 animateur et 1 observateur

Nombre de participants : 7-8 enseignants (primaire et maternel) de différents établissements d'enseignement spécialisé.

Lieu : neutre, agréable, calme

Durée : 2h-2h30

Accueil : boisson, biscuits à disposition

Plan d'analyse :

1er temps :

- a) Identifier les représentations que les participants-novices ont de leur accueil/accompagnement/intégration dans une équipe
- b) Identifier les besoins, les attentes, les difficultés.

2ème temps :

Pour chaque besoin identifié, lister des **pistes d'actions concrètes** à réaliser (Quoi ? Quand ?

Où ? Comment ? Quels acteurs ? Quel(s) public(s) ?)

Guide d'entretien

Introduction :

Projet sous forme d'une recherche-action mené avec des enseignants-novices provenant de différents établissements d'enseignement spécialisé.

L'objectif principal : comprendre les difficultés rencontrées, les attentes et les besoins afin d'agir.

Thématique : besoins/difficultés/attentes des novices lors de leur entrée en fonction.

Focus groupe :

Introduction :

Bonjour à chacune et chacun d'entre vous,

Nous allons nous présenter à vous, nous nous appelons (Isabelle De Grève et Angélique Jonckers). Nous réalisons actuellement un master de spécialisation en accompagnement des professionnels à l'Université de Namur. Pour ma part (Angélique) je suis assistante sociale en centre PMS et je travaille principalement dans l'enseignement spécialisé. Auparavant, j'ai travaillé durant 15 ans en hôpital psychiatrique. Isabelle, quant à elle, a été enseignante durant 20 ans dans l'enseignement spécialisé et dirige un Centre Scolaire fondamental composé de 5 établissements depuis 5 ans.

Merci de couper vos GSM et de ne pas interrompre la parole afin de faciliter la retranscription de l'entretien.

Explication :

Dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire, nous nous centrons sur la question de l'accueil des enseignants débutants au sein des écoles spécialisées fondamentales, dans le but de dégager des pistes d'amélioration. Afin de recueillir le propos des enseignants nous avons choisi de réaliser un entretien sous la forme d'un focus groupe. Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à ce temps d'échange, au travers duquel nous souhaitons faire appel à votre expertise.

Il s'agira donc d'un temps de partage, d'un échange, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous souhaitons connaître votre avis, votre vécu.

Afin de faciliter le traitement des informations, acceptez-vous que ce débat soit enregistré en ayant l'assurance que les échanges seront entièrement anonymisés ?

Dans la même optique, nous allons également prendre note des informations de manière entièrement anonyme.

En tant qu'animatrices, nous sommes garantes du cadre. L'une de nous prendra une position d'observatrice pendant que l'autre assurera la position d'animatrice.

Notons ensemble les éléments dont vous avez besoin pour vous sentir à l'aise.

De quoi avez-vous besoin pour vous sentir à l'aise/bien ?

L'animatrice note au tableau les éléments permettant de construire la charte de sécurité pour le groupe (Exemples : respect du temps de parole, idées de chacun, non-jugement...).

L'animatrice prend un temps pour permettre l'émergence des questions éventuelles en demandant aux participants :

« Après vous avoir présenté le dispositif que nous allons vivre, avez-vous des questions avant de débiter ? »

Déroulement :

1ère partie :

- a) Présentation (voir développement au-dessus).
- b) Questions : sous forme de tour de table popcorn (càd que la personne qui se sent prête prend la parole)

I. Présentation des enseignants en général :

Question globale, création climat de confiance :

Pouvez-vous vous présenter et parler de votre parcours professionnel ?

Question de précision :

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

Pouvez-vous me décrire les rôles que vous avez au sein de l'école ?

II. Perception sur la socialisation professionnelle des enseignants ?

Questions :

Qu'est que l'accueil pour vous ?

Que savez-vous de l'intégration des novices au sein de l'enseignement ?

Comment avez-vous vécu votre intégration ?

Question de précision : Quel type de soutien avez-vous reçu ? De qui ? De quelle manière ?

Question de précision : Combien de temps a duré ce soutien ?

Question de relance : Quels outils vous étaient proposés ?

III. Perception, effet sur l'équipe, relation entre enseignants

Percevez-vous des effets suite à l'encadrement/ l'accompagnement des jeunes professeurs ?
Pouvez-vous les décrire ?

Au sein de l'équipe éducative, que se passe-t-il lorsqu'un nouvel enseignant débute ?

Question de relance : Des activités, des rencontres, sont-elles prévues ?

IV. Difficultés, nouveaux outils

Pouvez-vous décrire les difficultés que vous percevez dans l'accompagnement des jeunes enseignants ?

En tant que novice, que souhaiteriez-vous recevoir en termes d'outils d'encadrement ?

L'animateur note sur une feuille de flip chart les différents éléments qui sont cités. Lorsque tout le monde s'est exprimé et que l'animateur estime avoir assez de contenu, il demande aux participants quels éléments peuvent être liés à l'accueil/l'accompagnement/l'intégration.

L'observateur reste silencieux, prend note des éléments exprimés, observe la dynamique des échanges.

2ème partie :

V. Approfondissement besoins /attentes :

A partir de chaque difficulté identifiée, brainstorming des besoins/des attentes

Important de creuser chaque besoin (quoi ? comment ? qui ? quand ? où ?).

VI. Synthèse du débat :

Avant le temps de clôture, laisser un temps d'expression pour d'éventuels ajouts.

Question : Souhaitez -vous ajouter quelque chose ?

L'animateur distribue à chaque participant deux post-it de couleurs différentes. Un post-it (couleur 1) sur lequel le participant est invité à noter son ressenti au terme du focus groupe. Un post-it (couleur 2) sur lequel le participant est invité à noter une idée intéressante pour l'accueil d'un novice.

L'animatrice collecte les réponses notées sur les post-it.

VII. Conclusion – Remerciements - Clôture

Isabelle et moi, souhaitons remercier chacune et chacun d'entre vous pour votre participation ainsi que pour le temps que vous avez accepté de consacrer à notre recherche. Les réponses apportées

seront collectées, analysées et bien sûr anonymisées et serviront de base à la partie pratique relative à notre mémoire de fin de master de spécialisation en accompagnement des professionnels à l'Université de Namur. Si vous souhaitez consulter les résultats de notre recherche, n'hésitez pas à revenir vers nous.

Question : Souhaitez -vous ajouter quelque chose ?

ANNEXE 6 : guide d'entretien focus-groupe 2

FOCUS GROUPE

Pendant l'**entretien**, il ne faut quasiment jamais intervenir, mais simplement aborder les thèmes. Le but est que le répondant aborde seul le maximum de thèmes figurant dans le guide d'**entretien**. L'animateur doit rester neutre et objectif et ne doit jamais donner ses opinions personnelles.

Document méthodologique de conduite de focus-groupe

Ressources : 1 animateur et 1 observateur

Nombre de participants : 3 directions (primaire et maternel) de différents établissements d'enseignement spécialisé ; 1 coordinatrice des Conseillers au Soutien et à l'Accompagnement

Modalité d'organisation : entretien par visioconférence (plateforme TEAMS)

Durée : 1h

Accueil : mot d'introduction

Plan d'analyse :

- a) Identifier les représentations que les participants-novices ont de l'accueil/accompagnement/intégration d'un enseignant novice dans leur établissement.
- b) Identifier les dispositifs et outils mis en place, identifier les besoins, les attentes, les difficultés.

Guide d'entretien

Introduction :

Projet sous forme d'une recherche-action mené avec des enseignants-novices et des directions et CAS provenant de différents établissements d'enseignement spécialisé.

L'objectif principal : comprendre les difficultés rencontrées, les attentes et les besoins afin d'agir.

Thématique : dispositifs/ outils /besoins/ difficultés/ attentes des directions d'école dans l'accueil des novices.

Focus-groupe :

Introduction :

Bonjour à chacune et chacun d'entre vous,

Nous allons nous présenter à vous, nous nous appelons (Isabelle De Grève et Angélique Jonckers). Nous réalisons actuellement un master de spécialisation en accompagnement des professionnels à l'Université de Namur. Pour ma part (Angélique) je suis assistante sociale en centre PMS et je travaille principalement dans l'enseignement spécialisé. Auparavant, j'ai travaillé durant 15 ans en hôpital psychiatrique. Isabelle, quant à elle, a été enseignante durant 20 ans dans l'enseignement spécialisé et dirige un Centre Scolaire fondamental composé de 5 établissements depuis 5 ans.

Explication :

Dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire, nous nous centrons sur la question de l'accueil des enseignants débutants au sein des écoles spécialisées fondamentales, dans le but de dégager des pistes d'amélioration. Afin de recueillir le propos des directions et CSA nous avons choisi de réaliser un entretien sous la forme d'un focus groupe. Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à ce temps d'échange, au travers duquel nous souhaitons faire appel à votre expertise.

La première démarche que nous avons réalisée c'est d'interroger des novices afin de découvrir la réalité de terrain, nous avons réalisé un focus groupe afin de recueillir leurs besoins, leurs attentes, les difficultés rencontrées. A présent nous souhaitons recueillir le point de vue des directions afin d'établir des liens et dégager des pistes, des apports pour la suite.

Il s'agira donc d'un temps de partage, d'un échange, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous souhaitons connaître votre avis, votre vécu.

Afin de faciliter le traitement des informations, acceptez-vous que ce débat soit enregistré en ayant l'assurance que les échanges seront entièrement anonymisés ?

Dans la même optique, nous allons également prendre note des informations de manière entièrement anonyme.

Déroulement :

a) Présentation (voir développement au-dessus).

b) Questions : sous forme de tour d'écran popcorn (càd que la personne qui se sent prête prend la parole)

I. Présentation des directions en général :

Question globale, création climat de confiance :

Pouvez-vous vous présenter et parler de votre parcours professionnel ?

Question de précision :

Depuis combien de temps êtes-vous directeur, coordinateur ?

II. Perception sur la socialisation professionnelle des enseignants ?

Questions :

Comment concevez-vous l'accueil des novices au sein de vos écoles ?

Quels sont les outils, les ressources utilisées dans vos établissements pour faciliter l'accueil et l'intégration du novice ?

Question de précision : Quel type de soutien mettez-vous en place ? Quels outils proposez-vous ? De quelle manière ? Durant combien de temps ?

III. Difficultés, nouveaux outils

Pouvez-vous décrire les difficultés que vous percevez dans l'accompagnement des jeunes enseignants ?

IV. Perception, effet sur l'équipe, relation entre enseignants

Percevez-vous des effets suite à l'encadrement/ l'accompagnement des jeunes professeurs ? Pouvez-vous les décrire ?

Au sein de l'équipe éducative, que se passe-t-il lorsqu'un nouvel enseignant débute ?

Question de relance : Des activités, des rencontres, sont-elles prévues ?

IV. Difficultés, nouveaux outils

Pouvez-vous décrire les difficultés que vous percevez dans l'accompagnement des jeunes enseignants ?

V. Prescrits légaux :

Que vous connaissez, qu'est ce qui selon vous existe, est mis en place pour l'accueil des novices en termes de lois, de circulaires et cetera ?

VI. Synthèse du débat :

Avant le temps de clôture, laisser un temps d'expression pour d'éventuels ajouts.

Question : Souhaitez -vous ajouter quelque chose ?

Question de précision : Souhaitez-vous ajouter quelque chose, un élément... qui vous paraît important par rapport à l'accueil du travailleur débutant, à l'accueil du novice ?

VII. Conclusion – Remerciements - Clôture

Isabelle et moi, souhaitons remercier chacune et chacun d'entre vous pour votre participation ainsi que pour le temps que vous avez accepté de consacrer à notre recherche. Les réponses apportées seront collectées, analysées et bien sûr anonymisées et serviront de base à la partie pratique relative à notre mémoire de fin de master de spécialisation en accompagnement des professionnels à l'Université de Namur. Si vous souhaitez consulter les résultats de notre recherche, n'hésitez pas à revenir vers nous.

Durant toute la durée du focus groupe :

L'animatrice prend note des différents éléments cités.

L'animatrice en charge de l'animation anime et relance les échanges.

L'observatrice reste silencieuse, prend note des éléments exprimés, observe la dynamique des échanges.