

H\UTE
ÉC—LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Formation Secondaire
Filière B

La surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s au sein de l'espace BEJUNE

Travail Écrit de Recherche (TER)
Soumis par

Clarisse Erb

Sous la direction de
M. Francesco Arcidiacono,
Professeur en psychologie du développement et interactions sociales

Bienne, le 31 mai 2024

Résumé

Ce travail explore la surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s au sein de l'espace BEJUNE (cantons de Berne, Jura et Neuchâtel). L'étude, basée sur des entretiens menés sous forme de focus groups auprès d'enseignant·e·s en début de carrière, a permis d'explorer les ressentis, les causes et les impacts de cette surcharge de travail chez les enseignant·e·s novices. Les résultats révèlent que la surcharge de travail est un problème bien réel, qui inclut non seulement les heures de préparation de cours, mais également la gestion du temps, l'adaptation au nouveau milieu professionnel, et les interactions avec les élèves et collègues. Les enseignant·e·s ont exprimé des sentiments de stress et de fatigue liés à ces nombreuses responsabilités. Les causes identifiées comprennent un manque de ressources, des attentes élevées et une formation parfois insuffisante. Malgré ces défis, les participant·e·s ont également partagé des stratégies de gestion, telles que la planification détaillée des cours, le deuil de la perfection et le développement de routines et d'activités réutilisables. Cette recherche met en lumière la complexité de la surcharge de travail et l'importance de stratégies de gestion adaptées pour y faire face.

Mots clés : Enseignants débutants · Surcharge de travail · Focus group

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Francesco Arcidiacono pour sa patience envers moi depuis février dernier, ainsi que pour son aide précieuse dans la conception de ce TER. Je peux affirmer qu'il est une personnalité qui a marqué mon parcours à la HEP, dans un sens tout à fait positif, et je le remercie de m'avoir pris sous son aile.

Je remercie mon ami Lewin d'être toujours là pour m'écouter me plaindre, car je suppose qu'il faut bien que je l'en remercie à un moment donné. Je remercie également Marti d'être un colocataire si heureux d'observer le voisinage, bien que ses distractions ne m'aient été d'aucun secours dans la réalisation de ce travail. Je ne remercierai jamais suffisamment Romain pour tout ce qu'il m'apporte, mais une mention affectueuse de son nom ici est un bon début.

Enfin, mes remerciements vont à Eva pour son indéfectible amitié, pour avoir tant égayé mes études et pour avoir si bien meublé ma chambre. Elle a créé au fil des années des souvenirs qui vivront en moi pour toujours et elle obtient pour cela ma plus sincère reconnaissance.

Table des matières

Introduction	4
Problématique.....	4
Éléments méthodologiques	6
Analyses et résultats	7
1. Vécu et ressenti des enseignant·e·s durant une période surchargée.....	7
2. Causes apparentes d'une surcharge de travail.....	13
3. Impacts d'une surcharge de travail sur la qualité de l'enseignement.....	17
4. Stratégies mises en place pour pallier la surcharge de travail.....	20
Discussion	24
Conclusion.....	26
Références bibliographiques	27
Annexes.....	29
1. Vécu et ressenti des enseignant·e·s durant une période surchargée.....	29
2. Causes apparentes d'une surcharge de travail.....	35
3. Impacts d'une surcharge de travail sur la qualité de l'enseignement.....	43
4. Stratégies mises en place pour pallier la surcharge de travail.....	48

Introduction

Le début de carrière dans l'enseignement est bien souvent une étape cruciale dans la vie d'un·e enseignant·e. C'est du moins ce que transmettent les clichés éculés selon lesquels les trois premières années dans le métier forment une sorte d'abîme aspirant l'entièreté du temps à disposition de l'enseignant·e novice. L'objectif du présent travail est de déterminer à quel point de tels stéréotypes sont fondés concernant les enseignant·e·s débutant·e·s de l'espace des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (espace BEJUNE) en s'intéressant à la charge de travail d'enseignant·e·s en début de carrière et aux implications que celle-ci peut avoir.

À l'aube de ma carrière d'enseignante, je porte l'intime conviction que la surcharge de travail durant les premières années dans le métier n'est pas une simple légende que l'on raconte aux personnes n'étant pas dans l'enseignement afin de se couvrir de mérite, mais bien une réalité vécue par les professionnel·le·s fraîchement investi·e·s de leurs nouvelles fonctions. J'en suis convaincue, d'une part par le biais d'amis et de connaissances ayant récemment terminé une formation pédagogique et me décrivant la forme de néant qu'a pris leur temps libre durant leur premier semestre d'enseignement, et d'autre part grâce à ma propre expérience, principalement durant mes stages HEP, où je me suis moi-même aisément retrouvée à ne plus savoir où donner de la tête tant la charge de travail a pu devenir élevée, et ce malgré le fait que je n'avais que six périodes d'enseignement par semaine. J'ai par ailleurs toujours été surprise de constater à quel point cette quantité de travail phénoménale semblait parfaitement normale et acceptée de tous et toutes, comme une clause de plus dans le contrat, alors que l'hygiène de vie qui accompagne généralement cette surcharge, et les impacts qu'elle a à terme sur la santé mentale d'une personne, n'ont à mes yeux rien de normal.

C'est ainsi tout naturellement que mon intérêt s'est tourné vers cette thématique de la surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s, avec le désir de la questionner au niveau local, afin de me préparer à ce qui m'attend à l'entrée dans la profession. J'ai eu pour ce faire l'occasion d'analyser des données relatives à des entretiens menés en *focus groups* rassemblant uniquement des enseignant·e·s novices, et d'en extraire ce qui émergeait spontanément sur le sujet. C'est toute la réflexion autour de ces résultats que je souhaite présenter dans ce travail.

Problématique

Lorsque je parle d'enseignant·e·s débutant·e·s, j'inclus dans ce qualificatif les enseignant·e·s se trouvant dans leurs deux premières années d'enseignement. En effet, l'insertion dans la profession est un moment charnière pouvant avoir un fort impact sur la suite de carrière d'un·e enseignant·e (Wentzel, Lussi-Borer & Malet, 2015). Cette période est souvent critique, du fait des nombreuses difficultés et de la multitude de défis qu'elle présente. Parmi ces obstacles, ceux auxquels est le plus souvent confronté un·e

enseignant·e débutant·e sont le maintien de la discipline en classe, le poids de la charge de travail, la gestion de conflits, la gestion des interactions avec les parents, la gestion de la diversité, le manque de soutien par les collègues et la direction, et l'incertitude quant à ses propres compétences pédagogiques (Ambroise *et al.*, 2017). Ces difficultés semblent par ailleurs inhérentes au métier d'enseignant·e, dans la mesure où on les retrouve également chez les enseignant·e·s débutant·e·s hors des frontières helvétiques : « Que l'enseignant évolue dans le monde anglo-saxon, au Québec, en France ou en Suisse, on retrouve des constantes dans les obstacles auxquels il est confronté. » (Bourque *et al.*, 2007, p.16) Si cette affirmation me permet tout d'abord de relativiser vis-à-vis des potentiels résultats que je peux obtenir concernant l'espace BEJUNE, elle est également l'occasion de mettre en évidence le caractère concret et bien connu de la surcharge de travail chez les enseignant·e·s en début de carrière, étant entendu qu'il s'agit d'un phénomène que l'on retrouve à un niveau global.

Par ailleurs, l'entrée dans la profession d'un·e enseignant·e se décline généralement en plusieurs étapes, qui s'étendent sur plusieurs mois voire années ; Nault (1999) détermine trois étapes durant la phase d'insertion professionnelle. La première prend place dès l'instant où l'enseignant·e novice se voit attribuer ses classes. Il s'ensuit alors une période d'anticipation enthousiaste à l'idée de pouvoir enfin faire ses preuves et mettre en pratique tous ses acquis pédagogiques. L'enseignant·e se réjouit, idéalise sa pratique, et se met dans un état que l'on pourrait presque qualifier d'euphorique. Cette situation se maintient durant les deux ou trois premières semaines suivant la rentrée scolaire, puis arrive la seconde étape, plus douloureuse. Confronté à la réalité du terrain, l'enseignant·e déchanté quelque peu pour se retrouver face à de nombreuses difficultés, telles que citées précédemment. Il·elle va jusqu'à remettre en cause son choix professionnel, et s'isoler par crainte de paraître incompetent·e ; paradoxalement, c'est durant cette étape-ci qu'un·e enseignant·e aurait le plus besoin de soutien. La dernière étape voit enfin se mettre en place une certaine stabilisation de la situation. L'enseignant·e parvient à consolider ses acquis sur la base de ses expériences et de ses tâtonnements ; il·elle prend ainsi confiance en sa pratique et une forme de routine s'installe. Il y a donc une période durant le processus d'insertion professionnelle durant laquelle la surcharge de travail est particulièrement exacerbée. Je fais ici référence à ce que Nault (1999) désigne comme la deuxième étape, et c'est de fait aux enseignant·e·s se situant dans cette phase-là qu'il convient de prêter une attention particulière pour faire ressortir la thématique de la surcharge de travail.

Ainsi, l'entrée dans la profession enseignante s'apparente à un parcours du combattant redoutablement documenté. En effet, comme démontré précédemment, il est parfaitement avéré que les enseignant·e·s novices souffrent de ces conditions difficiles ; c'est également le cas au sein de l'espace BEJUNE, où l'épuisement professionnel est l'une des causes principales des abandons de la profession, avec le manque de motivation à poursuivre dans cette voie ainsi que le manque de perspectives d'emploi (Gremion & Voisard, 2011). En revanche, on trouve très peu de contraste dans la littérature autour de la surcharge de travail en elle-même, et encore moins au sein de l'espace BEJUNE. C'est à cette situation que j'entends partiellement remédier par le biais du présent travail, en abordant cette thématique de

front. Les questions que je me pose sont alors les suivantes : qu'en est-il de la surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s au sein de l'espace BEJUNE ? Comment une telle surcharge impacte-t-elle ces enseignant·e·s ? Et comment impacte-t-elle leur pratique ?

Éléments méthodologiques

Les données analysées dans le présent travail sont extraites d'entretiens menés sous forme de focus groups auprès d'enseignant·e·s débutant·e·s exerçant au niveau secondaire un ou deux au sein de l'espace BEJUNE. Les focus group sont des entretiens prenant la forme de discussions de groupe ouvertes, et réunissant généralement entre trois et six participant·e·s, en plus d'une personne chargée du bon déroulement des échanges. Cette forme semi-structurée des entretiens offre un cadre flexible qui permet aux participant·e·s de s'exprimer librement tout en suivant une structure pré-établie, assurant ainsi une cohérence dans la collecte des données (Moreau *et al.*, 2004). Cette approche qualitative permet d'obtenir des données riches et nuancées, offrant une compréhension approfondie des réponses émotionnelles d'enseignant·e·s qui se lancent dans le métier.

Les avantages de cette démarche incluent la possibilité d'explorer en profondeur les réponses des participant·e·s, d'identifier des thèmes émergents et de capter des nuances subtiles dans leurs expériences. Les entretiens permettent effectivement de se focaliser sur le sens que les enseignant·e·s donnent à leur pratique, de même que sur certains événements auxquels ils·elles ont pu prendre une part active (Blanchet & Gotman, 2007). La flexibilité des entretiens semi-structurés permet également de suivre des pistes émergentes, garantissant une couverture complète des aspects émotionnels liés aux divers thèmes abordés. En outre, la plus-value du focus group réside dans les interactions qu'elle promeut entre les différent·e·s intervenant·e·s du groupe, servant à la fois pour la récolte de données, mais également comme point de focalisation autour d'une problématique en particulier (Kitzinger *et al.*, 2004).

Les données analysées dans ce travail proviennent de quatre focus groups distincts, désignés ici par les lettres A à D, suivant l'ordre chronologique dans lequel les entretiens se sont déroulés. Chaque groupe était constitué de quatre à cinq enseignant·e·s débutant·e·s, recruté·e·s sur une base volontaire, qui se sont rencontré entre trois et huit fois pour des entretiens d'une durée de 90 minutes, à environ trois mois d'intervalle. Menés entre février 2016 et juin 2019, les entretiens ont mobilisé dix-sept enseignant·e·s débutant·e·s pour un total de vingt séances. Ces échanges ont été enregistrés sous format vidéo, puis entièrement retranscrits en vue de leur analyse, avec le consentement des participant·e·s. Pour amorcer les discussions, le modérateur ou la modératrice proposait différentes thématiques, telles que la préparation de l'année scolaire et la première rentrée, la relations aux parents ou à la direction, ou encore

les besoins de formation des participant·e·s. Ces thématiques faisaient en principe écho à la période de l'année durant laquelle prenait place l'entretien, ainsi qu'aux éléments qui n'avaient pas pu être abordés en profondeur lors de séances précédentes.

Le corpus de données a été analysé de manière qualitative, selon un procédé inductif permettant d'extraire de ces échanges tout ce qui avait trait à une charge de travail trop élevée. Lors de l'analyse, j'ai identifié parmi les verbatim retranscrits les passages dans lesquels les participant·e·s évoquent directement ou indirectement la surcharge de travail, en prêtant une attention toute particulière aux situations évoquées lorsqu'apparaissait cette thématique. J'ai ainsi obtenu de nombreux résultats, exposés ci-après.

Analyses et résultats

Lors de l'analyse des données, un grand nombre d'éléments ayant trait à la surcharge de travail a fait surface. Malgré la grande variété de témoignages, j'ai pu identifier plusieurs tendances et mettre en place une classification en quatre catégories principales, que sont : le vécu et le ressenti des enseignant·e·s lors d'une période surchargée, les causes qui mènent à cette surcharge, les impacts de cette situation sur la qualité de leur enseignement et les stratégies mises en place pour pallier le surplus de travail. Chacune de ces catégories se décline ensuite elle-même en plusieurs sous-parties, dont le développement se trouve ci-dessous. J'ai pris le parti de n'exposer que les résultats que j'ai jugé les plus probants ici ; l'intégralité des résultats est néanmoins à retrouver en annexe, avec davantage de précisions concernant l'origine de chaque extrait.

1. Vécu et ressenti des enseignant·e·s durant une période surchargée

Plusieurs facteurs entrent en considération pour comprendre comment les enseignant·e·s vivent concrètement une surcharge de travail. De fait, ce qui apparaît lorsque les participant·e·s s'expriment à ce sujet est une oppression qui ne relève pas uniquement du fait d'avoir trop peu de temps à disposition pour effectuer un nombre trop élevé de tâches. En effet, si ce sentiment d'être constamment en train de travailler représente le nœud central du problème, il est accompagné d'une foule de ressentis plus subtiles qui semblent inhérents au métier d'enseignant·e et impactent le vécu d'une telle situation. Au-delà du travail constant, j'ai donc également identifié le sentiment de continuellement courir après le temps, le mode de vie jugé malsain qui en découle, l'association difficile entre vie privée et vie professionnelle, le fait d'être poursuivi par son travail hors de l'école, et la sensation que ce surplus de travail est propre au métier d'enseignant·e, incomparable aux autres corps de métier.

1.1 L'impression d'être constamment en train de travailler

Malheureusement, le travail constant est bien souvent une réalité, et non une simple impression. C'est du moins le constat résultant d'échanges dans chacun des quatre focus groups étudiés ici. En effet, sans que la question ne leur soit explicitement posée, plusieurs participant·e·s évoquent sans détour la quantité de travail trop élevée, voire tout juste réalisable, comme c'est le cas d'Antoine :

Antoine : Et pis souvent on se trouve, j'ai l'impression qu'on est vraiment à la limite de, de ce qu'on peut supporter au niveau de tout ce qu'il faut faire, tout ce qu'il faut penser [...].

Cette impression de ne pas pouvoir donner davantage de sa personne se retrouve sous différentes formes. Elle s'accompagne parfois d'une forme de banalisation, héritée du cliché des premières années d'enseignement particulièrement difficiles, où tout est à faire. Diane évoque ici les mises en garde reçues par le passé, en lumière des difficultés qu'elle rencontre dans sa pratique, comme une confirmation que la charge de travail en début de carrière est loin d'être un mythe :

Diane : J'ai mis aussi justement, pas mal de travail à la maison, personnellement. Donc bon ben on m'a toujours dit que les trois premières années ça va être les plus dures parce qu'il y a tout le travail à faire, mais effectivement, [...] j'ai l'impression d'être tout le temps en train de travailler en fait.

La charge de travail prend ainsi le dessus au quotidien, de sorte que les enseignant·e·s débutant·e·s se trouvent dépourvus de temps libre. Ce sentiment de ne rien pouvoir faire d'autre est légitime, dans la mesure où les moments de la semaine qui devraient être du temps libre, tels que les fin de journée ou les weekends, deviennent des heures de travail. Les participant·e·s semblent particulièrement démuni·e·s face à ce phénomène, principalement parce que de telles situations paraissent évitables, mais ne le sont pas en réalité. Je me réfère ici au témoignage de Ada :

Ada : Nous on a un support de cours fourni ouais en grande partie par la Confédération puisque c'est lié aux écoles profs. Et puis malgré le support de cours, quand tu as un remplaçant qui vient, tu lui donnes, tu lui dis tu fais le classeur, tu vas de la page 8 à la page 15, enfin si tu veux, tu prépares rien. Mais malgré ça, je passe mes soirées, mes week-ends à bosser.

La surcharge de travail apparaît ainsi comme une réalité inévitable rencontrée par les enseignant·e·s débutant·e·s sur le terrain. Évoquée spontanément, elle affecte fortement le quotidien de ces professionnels en début de carrière, allant bien à l'encontre de leur volonté.

1.2 Courir après le temps

Le fait d'être continuellement accablé de travail s'accompagne dans la plupart des cas étudiés ici de la désagréable sensation de courir après le temps. De fait, la surcharge de travail implique généralement l'impossibilité de réaliser ses tâches à l'avance, et ainsi, l'impossibilité d'anticiper. Considérons l'échange suivant, dans lequel les participant·e·s comparent leur expérience à celle d'enseignant·e·s ayant déjà une vingtaine d'années dans le métier :

Marc : Et puis c'est pas le même travail que quand tu cours après les échéances, après les corrections, après les trucs comme ça.

Alexandra : Ouais, c'est ça, généralement, la photocopie, elle est faite quand même une semaine à l'avance. Alors que chez nous, 5 minutes avant le cours, des fois elle est pas prête quoi (*rire*).

Tout se fait ainsi à la dernière minute, guidé par la nécessité de remplir une mission après l'autre, au rythme des échéances. Marc souligne ici que travailler ainsi est très différent de ce que connaissent ses collègues expérimentés, mettant ainsi en évidence la condition de débutant·e·s et le lien direct entre leur manque d'expérience et la difficulté à anticiper les échéances.

Armand : Après c'est vrai que quand on est un peu dans le bain, semaine après semaine, on se pose pas forcément, ouais j'ai besoin de quoi ? Moi il me semble que pour l'instant, ces premières années, ça va être vraiment, il faut que je travaille mes cours, je dois préparer un TE, voilà. On a des fois pas le temps de prendre de l'oxygène.

Durant les périodes particulièrement chargées, faire une pause pour respirer est un luxe. Ayant systématiquement quelque chose de plus urgent à exécuter, les participant·e·s expliquent ne pas pouvoir prendre le temps de s'arrêter pour s'interroger sur leurs propres besoins, faisant ainsi l'impasse sur la sérénité observée chez leurs collègues avec plus d'ancienneté. Armand fait clairement référence ici aux premières années de sa carrière, avec l'espoir implicite que son rythme effréné se clame avec l'expérience ; il indique encore une fois le lien entre son manque d'expérience .

1.3 Pas de temps pour soi, rythme de vie jugé malsain

L'un des éléments qui semble particulièrement contrarier les participant·e·s et leur causer du soucis est l'absence de temps libre, que nous avons déjà mentionnée. L'importance d'avoir du temps à consacrer à soi-même ou à sa vie sociale est ici mise en avant par la surcharge de travail, qui fait parfois entièrement disparaître ces précieux instants de tranquillité :

Alexandra : Et puis la charge de travail, évidemment euh j'ai jamais tellement eu peur du travail mais c'est vrai que là, il y a des week-ends où, où je raccourcis des sorties avec des copines, ou comme ça ouais, [...]. Ça devient un peu ça. Donc ça, à mon avis, c'est pas très sain.

Alexandra soulève le point très pertinent qu'elle n'a pas peur de beaucoup travailler, indiquant que le problème n'est pas au niveau de la personne, mais bien au niveau de la quantité de travail qui est attendu d'elle. Le second point qu'elle aborde est sa vie sociale qui pâtit de sa surcharge travail, exprimant sa peur, cette fois-ci, d'un rythme de vie qui serait malsain. En effet, se soulève alors la question de la santé de ces jeunes enseignant·e·s, à laquelle Julie avait déjà prêté réflexion :

Julie : Je me suis rendu compte qu'il fallait s'occuper de moi avant tout pour être fraîche pour enseigner. Parce que j'ai un peu trop tiré sur la corde cette année.

La nécessité de dégager du temps pour soi s'impose donc, à terme, pour rester compétent·e. Toutefois, cela ne va pas de soi, il s'agit à nouveau d'un effort supplémentaire à fournir. Par ailleurs, cette difficulté à trouver du temps pour soi s'impose même avec très peu d'heures d'enseignement par semaine, comme en témoigne Marc :

Marc : Puis surtout je me suis dit, surtout, je veux pas bosser le week-end. Enfin, j'ai 5 heures d'enseignement, je pense que je peux me permettre de dégager mes week-ends, si je m'organise quand même, un minimum. Ce serait la moindre.

Ainsi, les weekends, jours pourtant réservés au congé dans un grand nombre de métiers, y compris dans celui de l'enseignement, sont difficiles à garder exempt de travail scolaire. Plusieurs autres témoignages font par ailleurs ressentir le regret des participant·e·s face à cette situation.

1.4 Difficile d'associer le travail et la vie privée

Si les extraits ci-dessus évoquent déjà la difficulté à maintenir une vie sociale saine en parallèle de sa vie professionnelle surchargée, il n'a pas encore été fait mention de la vie de famille ou de couple, qui peut également être mise à mal par une surcharge de travail, comme l'indiquent les témoignages de Ada et Andréa, issus de deux focus groups différents :

Ada : Je trouve que c'est difficile de, de démarrer une carrière professionnelle et en même temps, euh et gérer sa vie euh, sa vie familiale, moi j'ai eu un bébé l'année passée donc euh c'est un peu, moi c'est un peu difficile de gérer les deux en même temps.

Andréa : [...] on a un petit peu élaboré ça avec ma copine parce que on voyait, on voit qu'on rentrait, on rentrait du travail, on rentrait de l'école, à la maison. Et directement on allait dans le petit bureau, travailler, bosser. Et puis là, c'était dur parce qu'on discutait même plus.

On observe ici que la charge de travail d'un·e enseignant·e débutant·e tend à prendre une ampleur telle qu'elle empiète sur des relations centrales, voire même sur des projets de vie majeurs, indicateur probant d'une forme de surcharge professionnelle. Je relève également ici la dimension que prend le travail ramené de l'école à la maison, faisant le lien avec mon prochain point.

1.5 Être suivi·e par son travail hors de l'école

L'un des défis du métier d'enseignant·e est qu'il est très difficile de quitter son travail lorsque l'on quitte l'école. Il ne s'agit pas uniquement ici de travaux écrits à corriger ou de leçons à préparer, mais plutôt de pensées et d'émotions vécues durant la journée, et qui suivent l'enseignant·e à la maison, le weekend, en vacances, et parfois même la nuit. Les enseignant·e·s de nos focus groups témoignent qu'il s'agit d'un phénomène qui leur est bien connu :

Diane : Et puis aussi il faut le dire, ça me travaille aussi en dehors, en dehors de l'école j'y repense sur le chemin de l'école, qu'est-ce que j'aurais pu faire pour que, j'ai pensé au week-end, alors demain c'est lundi, je vais commencer sur le, de nouvelles bases cette fois ça va marcher. Et puis ça marche pas. C'est quelque chose qui me travaille beaucoup.

Julie : On nous a dit justement que ça allait être dur, parce qu'on avait, la, la prévention que j'ai entendue c'était ça, vous allez être seul. C'est ça qu'on nous a beaucoup répété. Mais j'ai pas entendu beaucoup de fois, ça va être dur. Vous allez donner de votre personne. Quand vous allez rentrer le soir et tout le week-end vous allez penser à ça.

Le fait d'être incapable de déconnecter mentalement vient ajouter une nuance supplémentaire à la surcharge de travail évoquée jusqu'ici. En effet, cette dernière se poursuit jusque dans les moments où l'enseignant·e semble pourtant entièrement déconnecté·e de son travail. Il·elle donne constamment de sa personne, s'implique corps et âme dans sa pratique, et y pense en continu. Si ce tourment se retrouve peut-être tout au long de la carrière d'un·e enseignant·e, il est certainement très présent au début de celle-ci, et prend part à sa pénibilité.

1.6 Surplus de travail propre au métier d'enseignant·e, incompris des autres

Un élément qui est également ressorti dans tous les focus groups est l'incompréhension des personnes n'étant pas enseignantes, et la frustration que cela engendre auprès de nos participant·e·s.

Joséphine : Et, un autre truc aussi qui est très, très, très bête mais qui est épuisant, c'est euh de devoir se justifier tout le temps. Quand moi je vais vers mon amie, par exemple, j'ai une amie qui est coiffeuse, j'ai eu des amis qui travaillent dans des, dans des usines, des potes qui travaillent dans des bureaux et qu'on me dit, mais de toute façon, t'as tout le temps les vacances.

Il semble que les personnes issues d'autres corps de métier ne se rendent pas compte de la charge de travail que représente l'enseignement. Par ailleurs, il apparaît que les enseignant·e·s elles·eux-mêmes ne prennent pas toujours conscience de la particularité de leur propre situation.

Diane : Moi j'étais en train de me dire que ça me rassure un peu d'entendre les autres dire la même chose parce que personnellement, dans mes amitiés, j'ai pas, j'ai pas de personnes qui sont aussi enseignants, donc du coup, je me disais, mais c'est que moi qui ait que du boulot comme ça. Et puis en fait, non c'est les enseignants, point barre (*rire*) qui ont du boulot et plus trop de vie à côté, pour l'instant. Ça me rassure un peu.

Le métier d'enseignant·e semble s'accompagner d'une charge supplémentaire. Le fait que les enseignant·e·s se comprennent entre eux, mais sont incompris des autres, témoigne de l'ampleur de leur travail. Cette surcharge engendre de la frustration et est propre à un métier que tout le monde pense connaître pour y avoir été confronté·e étant enfant.

Joséphine : Quand il y avait eu les grèves, là, les commentaires sur internet, qu'il y avait, de toute façon ces profs, ils foutent déjà rien. Et puis ils se plaignent encore, nanani, nanana, des fois les gens j'ai juste envie de les foutre dans une classe pendant une heure. Tu sais. Genre, vas-y. / Antoine : Ils oublient qu'on fait une partie de leur travail de parents.

Cette frustration vient du fait que les autres ne mesurent pas l'ampleur de leur tâche. Le métier d'enseignant comporte ainsi un surplus de travail spécifique, notamment le fait que l'on ne quitte jamais son statut d'enseignant, même en sortant de la salle de classe. C'est un travail que l'on porte constamment avec soi.

Nathan : Je pensais pas vraiment du tout ça au début, dans le sens que là ça m'a vraiment fait réfléchir, que en tant qu'enseignant, oui on quitte la classe, on quitte le travail mais on quitte jamais le fait de, d'avoir ce statut en fait d'enseignant.

Ces différents témoignages dépeignent ainsi l'enseignement comme un métier exigeant, complexe, et souvent incompris par ceux qui ne le pratiquent pas. Cette incompréhension ajoute à la charge mentale des enseignant·e·s, qui doivent constamment justifier leur travail et leur dévouement. Par ailleurs, ces témoignages donnent à voir certaines missions qui semblent inhérentes à l'enseignement, et restent par conséquent incomprises des autres corps de métier.

2. Causes apparentes d'une surcharge de travail

Lors de l'analyse des données, j'ai pu identifier certaines causes de surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s. Je les ai classées en six catégories, développées ci-dessous. J'ai ainsi pu mettre en lumière la facilité avec laquelle les enseignant·e·s se voient attribuer énormément de travail, le manque de transmission entre collègues, dans un contexte où la création de supports de cours prend un temps considérable, les charges administratives trop importantes, la maîtrise incomplète de la matière, les doutes de ses propres compétences ainsi qu'une formation parfois jugée insuffisante ; tant d'éléments que les enseignant·e·s débutant·e·s pointent eux·elles-mêmes du doigt en abordant la question de leur charge de travail. Par ailleurs, cette liste ne saurait être exhaustive et ne contient que ce qui a émergé spontanément des échanges lors des focus groups.

2.1 Facilement énormément de travail

L'une des causes principales menant à une surcharge de travail chez les enseignant·e·s en général est la multiplicité des tâches qui leur sont confiées. Un bon exemple, dépeint ci-dessous par le témoignage de Joséphine, est le titulariat, qui confère à l'enseignant·e titulaire un certain nombre de responsabilités supplémentaires et peut parfois allonger ses horaires de manière déraisonnable :

Joséphine : Quand on est titulaire de classe, qu'il faut recevoir les téléphones, qu'il faut voir les parents, moi je croisais des profs où je leur disais, ah t'as fini ta journée ? Non, non, j'en ai encore jusqu'à 8 heures parce que je dois rencontrer les parents. Mais les réunions de parents, elles sont déjà passées. Ouais ben...

Au-delà des missions particulières qui peuvent être attribuées à un·e enseignant·e, sa mission première, à savoir l'enseignement face à une classe d'élèves, requiert déjà de sa part un investissement non négligeable. En effet, en dehors des périodes d'enseignement effectives prennent place toutes les heures

de préparation, et la configuration de certains paramètres peut très rapidement venir augmenter cette masse de travail, comme l'explique bien Antoine :

Antoine : Il suffit de se dire, si pour chaque période qu'on a à enseigner, on passait ne serait-ce que une demi-heure à préparer, ben on se retrouve quand même avec 30 périodes à la base ben on en a 45. Et ben voilà. Rien que ça, déjà là et puis je pense que pour certaines choses, il suffit d'avoir plusieurs niveaux différents, il suffit d'avoir plusieurs années différentes et puis ça va vite hein. Les préparations qui sont, il suffit aussi d'avoir à enseigner quelque chose qu'on connaît moins.

2.2 Manque de transmission entre collègues, création de supports de cours très chronophage

Une grande incompréhension et source de frustration qui est apparue au sein de tous les focus groups est le manque de partage et de transmission entre les collègues plus expérimenté·e·s et les enseignant·e·s débutant·e·s. De fait, les participant·e·s des focus groups ne comprenaient pas qu'il n'existe un meilleur partage des ressources déjà prêtes, se voyant dans l'obligation de créer leurs propres supports de cours tout en sachant que leurs collègues, pour la même matière, en possédaient déjà tous et toutes. J'ai identifié ici une cause de surcharge de travail dans la manière dont le sujet était amené ; fondamentalement, la surcharge est due à la création du matériel de cours, qui prend énormément de temps, mais les participant·e·s aux focus groups semblaient dire qu'ils et elles seraient moins submergé·e·s si la transmission des supports de cours de leurs pairs était plus normalisée. Ci-dessous les témoignages de Marc, qui relate les difficultés rencontrées lors de la préparation de supports de cours, et d'Alexandra, qui s'en insurge.

Marc : Au lieu de prendre le manuel ils ont tout retranscrit le manuel en fait, et puis il y a tous les exercices et puis c'est plus simple, les élèves peuvent annoter. Mais ça prend des plombes à sélectionner les exercices, à mettre en page euh au début en plus, enfin je suis assez, enfin quand je me mets à faire de la mise en page, c'est vrai que je suis un peu, enfin j'ai mes petites idées bien arrêtées. Et ça me prenait des plombes et puis j'ai arrêté en fait, je leur ai donné à tous un cahier et puis maintenant, on fait les exercices, ils recopient tout. Et puis ben voilà, moi ça me demande, enfin je pense que j'ai gagné rien qu'avec ça, j'ai gagné 6 heures par semaine.

Alexandra : Mais tu vois ce que je trouve fou aussi c'est que, t'as des collègues qui ont déjà fait la mise en page et il y a aucune transmission, enfin tu pourrais pas reprendre leur travail à eux ?

2.3 Charge administrative trop importante

La seconde source principale de travail que j'ai pu relever au fil des entretiens est la charge administrative imposée aux enseignant·e·s. À nouveau, il ne s'agit pas ici d'un élément propre aux enseignant·e·s débutant·e·s, même si ces dernier·e·s doivent probablement prendre leurs marques au sein du système dans un premier temps, mais il explique en partie leur surcharge. Ci-dessous, trois exemples issus de focus groups différents, à commencer par l'affirmation sans équivoque de Kévin :

Kévin : Ça prend tellement de temps l'administratif.

Mathieu : Après on est une école qui est grande, qui a beaucoup de procédures, d'administratif, etc. et puis ça, je dirais que ça se passe bien jusqu'à maintenant, mais ça me faisait déjà peur et puis plus j'avance, plus j'ai l'impression de, de gravir une montagne qui, qui a pas de sommet quoi. Parce que ça s'arrêtera pas et puis il y en a toujours plus, et il y a toujours plus de mandats à intégrer aux différentes fonctions et il faut faire toujours plus de, ouais il faut cocher des objectifs, il faut, faut répondre à des exigences, pour emprunter le moindre truc, il faut remplir le formulaire tel et tel. Et puis ça c'est vrai que ça, je sais pas, au bout d'un moment, c'est fatiguant. Et des fois, c'est, c'est chronophage et puis c'est surtout ça nous empêche de bosser je trouve des fois.

Antoine : Il y a plus que l'école et puis ben la charge de travail elle est, elle est encore là et puis il y a des choses qui sont euh qui sont vraiment euh qui sont embêtantes à faire, toute l'administration quand on est titulaire, c'est euh ben voilà il y a des semaines où on passe 10 heures à bosser ou plus euh juste pour envoyer des mails, pour euh pour mettre des punitions pour des machins, ben c'est hyper rébarbatif.

2.4 Maîtrise incomplète de la matière

Les enseignant·e·s des différents groupes ont à plusieurs reprises évoqué l'importance de maîtriser la matière, et l'impact que leur niveau de maîtrise avait sur le temps de préparation consacré aux leçons. Lorsque l'enseignant·e est un peu moins assuré·e dans sa maîtrise de la matière, la charge de travail liée à la préparation du cours augmente drastiquement. Il s'agit ici plutôt d'une cause de surcharge de travail propre aux enseignant·e·s débutant·e·s, car la maîtrise de la matière s'acquiert également en l'enseignant, et avec les années, les collègues chevronné·e·s n'ont a priori plus ce problème-là. Voici les deux cas distincts d'Antoine et de Mathieu :

Antoine : Il y a une ou deux choses où je savais que je devrais un peu travailler euh parce que c'était des choses qui étaient au programme, que je maîtrisais pas énormément. Et puis effectivement ben c'est ce qui s'est passé, c'est que j'ai dû un peu plus travailler que que d'habitude.

Mathieu : Un point négatif, euh nouvelle discipline, j'ai pris le, enfin, j'enseigne la culture générale et c'est quelque chose que je connaissais pas. Donc la nouveauté de cette discipline et la, le travail que ça demande quoi.

2.5 Doute de soi-même

Il est apparu que les enseignant·e·s débutant·e·s pouvaient diminuer quelque peu leur charge de travail en s'accordant simplement à eux et elles-mêmes davantage de confiance. À l'inverse, douter de soi aurait pour effet de faire croître encore la quantité de travail qu'ils·elles s'imposent, par un questionnement constant des choix qui sont pris, par l'incertitude d'être efficace, par le doute d'être un·e bon·ne enseignant·e. En témoigne l'extrait de conversation entre Ada et Alexandra :

Ada : Moi finalement je serais peut-être plus à l'aise si on me dit, tu fais ça, ça, ça, moi je le fais, ça me, je pense que je dormirais mieux la nuit, je serais plus tranquille, *(elle sourit)* ça représente un trop grand travail pour moi cette liberté.

[...]

Alexandra : Je pense que tu arrives à gagner du temps si tu arrives vraiment à te faire confiance et pis te dire que tu les as, les, les outils en toi pour gérer et pis il faut être un peu plus spontané. Et, en tous cas moi je perdais beaucoup de temps parce que je me rends compte que j'avais pas du tout confiance en ce que, en mes acquis, en, bref, en ce que je, enfin on a quand même étudié pour enseigner.

2.6 Formation insuffisante

La dernière cause pointée du doigt et pouvant partiellement expliquer la surcharge de travail des participant·e·s est le fait que leur formation HEP ne les ait pas suffisamment outillé·e·s face à la réalité du terrain, de sorte qu'ils·elles se trouvent ensuite submergé·e·s par le travail sans stratégies efficace pour y faire face. Il semblerait qu'il eut été préférable pour eux d'être exposé·e·s à cette problématique lorsqu'un FEE ou un mentor était encore à leur côté pour prodiguer des conseils. Devoir affronter cette situation seul·e apparaît ainsi ici comme une tâche supplémentaire à ajouter à la liste déjà trop longue.

Armand : Le fait d'être stagiaire en emploi c'est quand même une grosse différence par rapport à être juste un simple stagiaire et ça, je pense que c'est vraiment, en tout cas pour la

formation, je pense que c'est quand même un pas qui est, qui est important et puis que, ouais qui devrait presque être obligé de passer avant d'être euh en emploi. Parce qu'on se rend pas compte à quel point il y a du travail dans, juste la préparation des TE, préparation des notes, et quand tu es tout seul à gérer tout ça, qu'il y a pas un FEE bien sûr il y a un mentor, mais le mentor, c'est différent.

La HEP ne prépare pas suffisamment les enseignant·e·s débutant·e·s à la réalité du terrain en ce qui concerne la quantité de travail qui les attend. Au-delà de cela, il semblerait que la formation reste trop en surface, ne confronte pas suffisamment les futur·e·s enseignant·e·s à ce qui les attend, et ces dernier·e·s se sentent un peu démuni·e·s face à leurs premières classe à gérer seul·e·s.

Marc : [...] enfin globalement, moi j'ai l'impression qu'on est, enfin quand on voit le métier que c'est, je me dis, mais c'est ridicule la formation qu'on reçoit.

Ada, Diane, Aline : Ouais.

Marc : Enfin au niveau pratique, au niveau pratique, ça correspond à deux mois de travail. Ce que tu fais en stage, si tu bossais à temps plein, enfin comparé à un métier où tu bosses 40 heures par semaine, donc c'est comme si on formait, je sais pas, un menuisier en deux mois et puis qu'après on lui disait, maintenant, tu construis une maison (*rire de tous*).

3. Impacts d'une surcharge de travail sur la qualité de l'enseignement

Une telle surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s n'est pas sans conséquences. Débuter sa carrière avec autant de difficultés soulève rapidement des questions importantes dans la vie de ces jeunes enseignant·e·s, voire des questionnements pour l'attractivité de la profession dans son ensemble. J'ai recensé les différents impacts qui sont apparus concernant cette surcharge en trois catégories : les difficultés voire l'impossibilité d'envisager un emploi à 100% dans l'enseignement, le découragement qui en saisit certain·e·s face à l'avenir, et la perte du plaisir et de la motivation à venir enseigner. Globalement, le fait d'être constamment submergé par le travail est perçu comme impactant négativement la qualité de l'enseignement fourni par les participant·e·s.

3.1 Difficile d'envisager un 100%

L'une des conséquences de la surcharge de travail qui m'a le plus frappée lors de l'analyse de ces données a été l'affirmation répétée à de multiples reprises par les participant·e·s qu'il était impossible de travailler à 100% et fort peu probable que cela se produise un jour. En effet, si l'on considère que ces enseignant·e·s novices sont déjà surchargé·e·s en travaillant à des taux allant de 50 à 90%, il est

compréhensible de les voir reculer face à un temps plein. Cela reste néanmoins une question à laquelle leurs collègues ou leur entourage les confronte régulièrement, et une question qu'ils·elles se posent également, au vu de la récurrence du sujet au fil des échanges. Voici deux exemples de retranscriptions concernant le travail à 100%, issus de deux focus groups différents :

Tanja : Mais j'ai, en fait, on m'a toujours demandé mais si tu étais à 100, tu ferais comment ?
Et ben franchement, je serais pas là.

Marc : Pareil alors la charge de travail alors moi j'ai de la chance je suis que à, enfin j'ai 5 heures en fait officiellement qui me demandent du, et puis quand je vois le temps déjà que ça me prend, euh, je me dis, je pense pas que je vais bosser à 100%.

3.2 Découragement face à l'avenir

La situation que vivent ces enseignant·e·s en début de carrière a de quoi être décourageante en bien des égards. De fait, avoir l'impression d'être constamment en train de travailler, ne pas pouvoir profiter de ses weekends et devoir sacrifier sa vie sociale pour son travail ne sont certainement pas les raisons qui ont poussé ces personnes à se lancer dans l'enseignement. Ainsi, une première année durant laquelle on garde tout juste la tête hors de l'eau ne donne certainement pas envie de replonger pour les dix années suivantes. Comme l'indiquent les témoignages d'Alexandra et de Marc, il y a d'une part la peur de travailler autant toute sa vie durant, que le rythme effréné que l'on suit ne se calme en réalité jamais, et il y a d'autre part la peur de la lassitude, la peur de quitter un métier que l'on apprécie, à cause de la surcharge chronique de travail :

Alexandra : [...] il y a deux enseignants je crois qui ont à peu près la soixantaine, et qui en fait arrêtaient pas de dire, mais on n'arrive pas à avoir nos week-ends, on est toujours en train de bosser [...]. Et pis en les écoutant, j'étais un peu là euh... je veux pas finir comme ça.

Marc : Enfin voilà, moi j'ai pas encore d'enfants, j'aurais de l'énergie et pis du temps mais en fait, ben si un jour je bosse à 100%, commencer avec 28 périodes d'enseignement euh je ferai ce que je peux pendant, et pis je risque d'être dégoûté après et pis de se, j'ai peur d'en rester là en fait, juste parce que euh, quand j'en aurai marre ou parce que après il y aura d'autres choses qui viendront se greffer.

3.3 Perdre le plaisir de l'enseignement et la motivation à pratiquer ce métier

Le dernier impact majeur que j'ai pu constater ne conduit pas à un découragement, comme mentionné précédemment, mais plutôt à une sorte de fatalisme. Cela se traduit par la pratique, contre son gré, d'un enseignement auquel on n'adhère pas, et par le fait de devenir une personne que l'on ne souhaite pas être devant les élèves, simplement parce qu'il est impossible de faire autrement, comme nous l'explique Carine :

Carine : Et là, j'avais jamais expérimenté autant d'heures, c'est fini je travaille plus 22 heures par semaine et ça me convient pas, enfin, franchement j'entends, pour moi, j'arrive pas à être comme j'ai envie d'être en classe et pis arriver avec l'aisance que j'aimerais avoir en classe. Après, c'est peut-être le côté perfectionniste mais voilà quoi.

On observe une certaine tristesse, du moins une frustration de ne pas pouvoir enseigner selon ses principes préférés. Parfois, l'enseignant·e modifie aussi sa manière d'être et d'enseigner afin de répondre à des contraintes de temps et pas uniquement par épuisement, comme en témoigne Mathieu :

Mathieu : Mais je me dis, mais attends, ça fait une année vraiment que je suis en poste là, j'ai pas envie de fonctionner comme ça. J'ai envie de faire les choses de manière droite, comme je les sens et pis d'aller jusqu'au bout des choses. Mais d'un autre côté je remarque très vite que si je fais ça, ben, enfin, tu, tu vois, je peux comprendre, c'est facile de tomber dans cette forme de facilité parce que, des fois je me dis, mais je suis encore là, je finis à 5 heures et pis à 7 heures je suis encore dans mon bureau à faire des papiers pis je me dis, ouais, là, c'est, c'est difficile quoi.

Les participant·e·s déplorent en général l'abandon de leurs pratiques favorites, ou l'impossibilité de mettre en place certaines activités découvertes à la HEP. Ils·elles relatent la peur de tomber très rapidement dans une routine et de cesser de se réinventer, en voyant l'enseignant·e qu'ils·elles aiment être passer au second plan au quotidien, comme en témoigne l'échange suivant entre Nicolas et Alexandra :

Nicolas : Je trouve que c'est dommage de laisser tomber ce côté euh nouveau prof qui a plein de nouvelles idées et puis les élèves peuvent bien l'aimer plutôt qu'un truc un peu routinier et puis que... [...] c'est vrai, qu'il faut pas perdre non plus, ben justement, devenir blasé, euh...

Alexandra : Dès la première année.

4. Stratégies mises en place pour pallier la surcharge de travail

Les situations décrites jusqu'à présent étant souvent très difficiles à gérer au quotidien, les enseignant·e·s de nos focus groups ont naturellement mis en place un certain nombre de stratégies afin de pallier le manque de temps à leur disposition face à la surcharge de travail. Ces stratégies ont généralement émergé spontanément en réponse à un besoin immédiat de fournir un résultat ; elles atteignent donc généralement leur objectif mais génèrent parfois une forme de frustration. J'ai classé ici ces différentes stratégies en cinq catégories d'actions, à savoir faire uniquement le minimum, travailler sur soi et faire le deuil de la perfection, se faire davantage confiance, s'organiser et anticiper, et relâcher la pression en s'habituant à la situation.

4.1 Faire le minimum, voire bâcler

Mathieu : [...] j'ai essayé d'être mentalement fainéant [...]. Faire le moindre effort pour arriver au maximum de résultat.

Cette première stratégie est la plus évidente et probablement la plus importante. Elle permet notamment à l'enseignant·e de gagner du temps dans la préparation de ses leçons, en se fixant un objectif à atteindre et en en faisant le moins possible pour l'atteindre. L'objectif est tout de même atteint, mais l'enseignant·e a fourni l'effort minimal, en reprenant par exemple des ressources externes pour préparer sa leçon au lieu de créer lui·elle-même son support, ou en arrivant en classe n'ayant pas relu sa matière avant la leçon. Ce mécanisme du moindre effort permet de tout de même effectuer son travail et remplir sa mission tout en gagnant un temps précieux. Néanmoins, l'enseignant·e n'y gagne souvent aucun temps, mais il·elle ne peut simplement pas se permettre de faire autrement. Cette stratégie engendre par ailleurs une certaine frustration, car ce n'est pas l'enseignement idéal de cet·te enseignant·e. La réalisation selon laquelle il est possible de réussir tout en faisant le minimum arrive avec la pratique, comme l'expriment Marc et Mathieu :

Marc : Plus ça va de l'avant, plus je me rends compte que, en fait, on peut faire entre guillemets le « service minimal ».

Mathieu : Et je me suis dit, tu peux pas fonctionner comme ça parce que tu peux pas donner autant, enfin tu vas pas tenir le coup. Donc je me suis dit, il faut que j'arrive, avec ces classes, ça va pas être facile, revois ton point de vue, essaie de faire simple de revoir ton cours, etc. de la manière dont tu planifies les choses.

4.2 Travailler sur soi, faire le deuil de la perfection

La seconde stratégie rejoint la première en cela qu'elle cherche à limiter les efforts inutiles ; en revanche, il s'agit ici de redéfinir ce qu'est un effort utile ou inutile. En effet, les enseignant·e·s débutant·e·s expliquent avoir un penchant perfectionniste hérité de leurs années d'études, dont il vaut manifestement mieux se défaire après s'être lancé dans l'enseignement. Relire son support, peaufiner sa mise en page, créer une activité où chaque terme est consciencieusement sélectionné ; on peut fondamentalement se passer de tout cela et tout de même prodiguer un enseignement de qualité. La stratégie consiste ainsi à travailler sur soi et à faire le deuil de la perfection de chaque document. Si l'on souhaite travailler davantage, l'enseignement nous fournira toujours de quoi faire, comme le mentionne Ada :

Ada : C'est que si on veut même à la soixantaine, on aura, on passera nos week-ends à travailler. C'est sur nous qu'il faut bosser, je pense.

[...]

Ada : Donc en fait, je crois pas que c'est les premières années, parce que c'est une question, enfin moi j'aime bien ce que t'as dit, enfin quand tu dis, il faut peut-être essayer de faire le **service minimum**, on peut le prendre comme quelque chose de négatif, mais en fait, je pense qu'il faut plutôt qu'on travaille sur nous, et puis cette volonté de, de toujours s'améliorer, de toujours faire mieux, je sais pas c'est peut-être lié au fait qu'on sort quand même des études et pis on a été habitué à être évalués constamment, à vouloir faire ben des bonnes notes, on le faisait pas juste pour la note, aussi pour nous mais c'est cette valorisation et pis je pense que c'est peut-être ça qui nous pousse à vraiment être des fois trop perfectionniste.

La clé semble ainsi être le travail sur soi, et la discipline de ne pas continuer même lorsque l'on aurait envie de perfectionner son support, comme expliqué dans cet échange entre Hélène et Armand :

Hélène : Mais c'est toujours un piège de travailler à la maison, hein, parce qu'on aura toujours envie de continuer et il faut se discipliner pour, le week-end c'est le week-end.

Armand : Exactement. Donc ça je commence à instaurer. C'est le travail à l'école.

4.3 Se faire confiance

À l'instar des deux premières stratégies mises en place, il s'agit ici de diminuer au maximum le travail à fournir, en fournissant tout simplement moins de travail. La clé est d'arrêter de douter de soi ; j'ai mentionné précédemment le doute comme causant un surplus de travail. La confiance en soi produit donc l'effet inverse : en arrêtant de se questionner, de ne pas oser, de reprendre ce qu'il·elle a préparé, l'enseignant·e gagne un temps considérable. Appliquer cela à la création de supports de cours est une piste, comme nous l'indique Ada dans le premier témoignage ci-dessous ; consacrer moins de temps à

la préparation de l'enseignant·e lui·elle-même pour la leçon de manière générale en est une autre, comme en témoignent les deux exemples suivants. En prenant confiance en lui·elle, l'enseignant·e ose aller devant sa classe sans être nécessairement parfaitement au point sur son sujet. Il en résulte que les leçons se passent généralement tout aussi bien qu'avec une préparation plus importante en amont.

Ada : J'arrête de relire. Il faut se faire confiance. Mais rien que ce pas d'arrêter de se relire. C'est énorme.

Marc : Je me suis rendu compte, enfin je pense que j'ai divisé par deux ou trois mon, mon temps de préparation quoi. Au bout d'un moment d'y aller et puis de se lancer, de se dire, merde c'est pas grave, je suis pas prêt, de toute façon les élèves le sont pas non plus (*Diane rigole*).

Ada : Moi je fais ça demain. J'ai pas préparé mon cours de demain en fait. C'est une grande première. On verra ce que ça donne.

4.4 Anticiper et s'organiser

Si être bien organisé·e et anticiper les échéances semble couler de source, appliquer ces deux préceptes est bien plus compliqué qu'il n'y paraît lorsque l'on est submergé·e par le travail, comme c'est le cas de nos enseignant·e·s débutant·e·s. Certaines pistes allant dans ce sens ont tout de même été partagées au fil des échanges, telles que l'organisation globale des séquences, comme le fait Alexandra :

Alexandra : Moi j'avais fait un truc pour ça, j'ai, quand je commence un nouveau thème, je me fais directement toute la séquence et puis je note direct tous les exercices que je vais faire, à quel moment, avec quel objectif et puis ça, ça me prend ça, ça prend du temps à faire mais je dirais, en une heure, une heure et demi, j'ai fait mon plan. Je l'imprime et puis après comme ça, à chaque leçon, je peux quasiment y aller qu'avec le plan et puis je sais ce que je veux faire à ce moment-là et je pense que je gagne pas mal de temps après coup. Sur le, sur le fonctionnement du, du semestre quoi.

Ces stratégies sont partagées dans le cadre des focus groups car elles ont déjà été testées et approuvées par l'un·e des membres du groupe. Il est intéressant de constater que l'organisation s'applique à différents niveaux. En effet, si Alexandra organise plutôt son contenu, Marc, quant à lui, organise plutôt sa manière de travailler, en se fixant des limites claires pour des moments de travail et des moments de repos :

Marc : Bon alors moi où j'ai énormément gagné de temps, c'est que je me suis dit, bon maintenant quand je travaille, je travaille. [...]

4.5 S'habituer et se relâcher

La dernière stratégie est certainement la plus fataliste, car elle implique d'accepter son sort et de faire avec. Elle regroupe toutes les premières : il s'agit de s'autoriser à se relâcher, considérant l'expérience acquise durant la première partie de l'année, comme en discutent Marc et Alexandra :

Alexandra : Mais même, même au lycée, au bout d'un moment, tu, tu relâches aussi enfin je voyais, j'étais en stage l'année passée au lycée les premiers cours, mais il me fallait quasiment deux jours à préparer 45minutes, à la fin, euh en une demi-heure, j'avais fait mon cours, tu vois ?

Marc : Ouais après t'es à jour.

Accepter son sort fait partie des choses mises en place instinctivement pour vivre au mieux la situation difficile de la surcharge de travail. Il vaut mieux accepter l'idée de se tromper mais d'essayer quand même, quitte à essayer un grand nombre de fois, afin d'emmagasiner cette expérience qui servira pour les années futures :

Marc : Voilà ouais je crois qu'il faut s'y faire c'est comme ça. C'est tu te ranges, tu fais ce que tu penses, et puis tant que tu l'as pas fait une fois, tu sauras jamais si euh, moi je prévois je planifie mes exercices et puis tout à coup, t'es là, mince, bon ben on en rajoute vite deux ou t'en as fait que trois sur sept et puis il est déjà passé 4 périodes et pis il faut gentiment passer à autre chose, et puis voilà et puis après l'année d'après, tu sauras et puis tu retestes. Tu retestes, tu en as un de plus, un de moins.

Discussion

Le premier point à relever concernant ces résultats est qu'ils entrent en parfaite adéquation avec ce que l'on retrouve dans la littérature, tant au sujet de la variété de difficultés rencontrées durant les premiers mois de pratique, qu'en regard aux différentes étapes traversées par l'enseignant·e débutant·e dans son processus d'insertion professionnelle (cf. Ambroise *et al.*, 2017). Il peut ainsi paraître rassurant de constater que l'espace BEJUNE ne semble pas proposer de conditions particulièrement mauvaises à ses professionnel·le·s de l'enseignement en devenir, tout comme il peut être perçu comme ennuyeux qu'il n'offre pas de cadre particulièrement plus favorable à l'insertion qu'ailleurs.

Le second point que je souhaite soulever est la complexité de la question de la surcharge. En effet, la diversité de ces résultats dépeint efficacement tous les concepts que la notion de surcharge de travail détient sous sa coupe. On perçoit par ailleurs aisément que tous ces concepts sont liés à d'autres notions englobantes auxquelles j'ai fait référence plus tôt dans ce travail sous le nom « d'obstacles » pour l'enseignant·e novice. J'ai par ailleurs expérimenté la complexité de cette toile lorsque j'ai décidé de classer les différents témoignages dans des catégories ; au-delà de la subjectivité inhérente à ce processus, bien connu dans le cas des analyses de Focus Groups (Lavergne, 2007), la plupart des témoignages pouvaient se retrouver dans plusieurs catégories simultanément, et j'ai dû leur imposer un angle de lecture. Je vois ici la preuve que cette question de la surcharge de travail ne peut être réduite aux heures passées par ces enseignant·e·s débutant·e·s à préparer leurs supports de cours ; l'aspect pêle-mêle de mes résultats souligne qu'il convient de prendre l'ensemble de cette toile en compte si l'on souhaite agir envers cette situation.

Le troisième point que je souhaite aborder est un retour sur l'utilisation des Focus Groups, que je trouve particulièrement pertinente à la lumière des résultats obtenus. En effet, les Focus Groups ont notamment pour effet de libérer la parole et de créer une « bulle de liberté » (Gremion *et al.*, 2020) attribuable au fait d'être entre pairs et en confiance. Le climat instauré par ce format d'entretiens donne aux participant·e·s l'opportunité de laisser libre cours à leurs pensées, laissant ainsi les thématiques posant un problème apparaître d'elles-mêmes. La forme de mes résultats aurait été totalement différente si j'avais abordé la question de la surcharge de travail par un questionnaire ciblé, laissant moins de place à la spontanéité. À l'inverse, le Focus Group constitue un lieu d'expression permettant de soulever les problèmes sans avoir à supposer leur existence au préalable. Je pense que dans le cas de ce travail en particulier, l'utilisation du Focus Group prouve que la surcharge de travail des enseignant·e·s débutant·e·s est un véritable problème auquel il vaudrait la peine de s'atteler, car il est apparu de lui-même, à plusieurs reprises, au sein de plusieurs groupes distincts, durant des séances différentes.

Enfin, j'ai démontré ici que la surcharge de travail posait un réel problème pour les enseignant·e·s en début de carrière. En effet, cette entrée dans la profession est bien souvent redoutée et nuit à l'attractivité du métier. Les participant·e·s ont notamment exprimé leur découragement, leurs questionnements quant à leurs choix professionnels, voire l'envie de quitter l'enseignement ; autant d'éléments retentissant

comme des signaux d'alarme majeurs. En revanche, j'ai également identifié plusieurs stratégies mises en place par les enseignant·e·s eux·elles-mêmes pour réduire la pression causée par leur travail. Ne pourrait-on pas imaginer des solutions à mettre en place en amont, basées sur ces stratégies, pour venir en aide aux personnes débutant dans l'enseignement, et rendre ainsi le métier non seulement plus attractif mais également plus accessible ? Si les résultats obtenus dans ce travail ont répondu à toutes mes questions initiales, ils ont fait émerger en moi d'autres interrogations : ce phénomène de surcharge de travail étant si commun et source de souffrances, pourquoi ne cherche-t-on pas davantage à l'endiguer ?

Conclusion

Cette recherche sur la surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s dans l'espace BEJUNE révèle des défis considérables auxquels sont confrontés ces nouveaux et nouvelles professionnel·le·s. À travers l'utilisation des focus groups, il apparaît clairement que les stéréotypes concernant les premières années de carrière dans l'enseignement ne sont pas infondés. Les témoignages recueillis montrent que la surcharge de travail va bien au-delà des simples heures de préparation de cours. Elle englobe des aspects tels que l'adaptation à un nouveau milieu professionnel, la gestion du temps, la préparation des supports pédagogiques et les interactions avec les élèves et les collègues.

Les résultats obtenus dans ce travail soulignent que les enseignant·e·s débutant·e·s se retrouvent souvent submergé·e·s par le volume de travail, ce qui affecte leur qualité de vie et leur bien-être mental. Cependant, il est également ressorti que cette surcharge est généralement acceptée comme une norme inévitable du métier. Cette acceptation peut avoir des conséquences négatives, conduisant à une forme de fatalité et à une résignation face à des conditions de travail difficiles.

En dépit de ces défis, les enseignant·e·s développent des stratégies pour mieux gérer leur charge de travail. Par exemple, l'anticipation et la planification détaillée des cours permettent de gagner du temps à long terme. De même, le fait de se familiariser avec les routines et de créer un répertoire d'activités réutilisables contribue à alléger la charge de travail au fil du temps. Ces stratégies, bien qu'efficaces, démontrent que la gestion de la surcharge de travail repose souvent sur les initiatives individuelles des enseignant·e·s plutôt que sur des mesures institutionnelles.

Le présent travail met ainsi en évidence l'importance de soutenir les enseignant·e·s débutant·e·s par des formations continues et des dispositifs d'accompagnement adaptés. L'idéal serait à présent une reconnaissance de la complexité de la surcharge de travail et la mise en place de mesures pour la réduire. Cela pourrait inclure la révision des attentes en matière de préparation de cours, la fourniture de ressources pédagogiques prêtes à l'emploi, et la promotion d'une culture de soutien mutuel parmi les enseignant·e·s.

En conclusion, la surcharge de travail chez les enseignant·e·s débutant·e·s est une problématique multidimensionnelle qui nécessite une approche globale pour être efficacement adressée. Les résultats de cette recherche soulignent la nécessité d'un engagement institutionnel fort pour améliorer les conditions de travail des nouveaux enseignant·e·s et favoriser leur épanouissement professionnel et personnel.

Références bibliographiques

- Ambroise, C., Toczek, M. C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants: vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 46. DOI : 10.4000/edso.2656.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche* (pp. 11-33). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Gremion, F., Melfi, G., Padiglia, S., Arcidiacono, F., & Iannaccone, A. (2020). Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-27.
- Gremion, F. & Voisard, N. (2011). *Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE: résultats des enquêtes réalisées en 2007, 2008, 2009 auprès des nouveaux diplômés PF1 et PF2 de la HEP-BEJUNE. Rapport de recherche*. HEP-BEJUNE.
- Kitzinger, J., Marková, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Moreau, A., Dedianne, M. C., & Letrilliart, L. (2004). Méthode de recherche: s'appropriier la méthode du focus group. *La Revue du praticien. Médecine générale*, 18(645), 382-384.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-160). De Boeck.

- Wentzel, B., Lussi-Borer, V., & Malet, R. (2015). *Professionnalisation de l'enseignement: fondements et retraductions*. Presses Universitaires de Nancy.

Annexes

Les annexes regroupent l'ensemble des résultats que j'ai retenus pour mon analyse des données ; ce sont tous les extraits sélectionnés au sein des retranscriptions des séances de focus groups. Les thèmes sont triés par ordre d'apparition dans ce travail, et les extraits sont listés en fonction du focus group et de la séance dont ils sont issus. En vert sont inscrits des commentaires personnels servant à l'analyse. En ce qui concerne les abréviations, « FG » signifie Focus Group, « A » désigne le groupe spécifique concerné (de A à D) et « 1 » est le numéro de la séance durant laquelle les propos retranscrits ont été tenus.

Exemple : FG A1 = Focus Group A séance 1.

1. Vécu et ressenti des enseignant·e·s durant une période surchargée

1.1 L'impression d'être constamment en train de travailler

FG A1

- Carine : j'ai, j'ai fait la HEP après avoir commencé, j'ai fait le contraire de ce qu'on fait d'habitude (*rire*) donc pour moi, au début, c'était une surcharge de travail. Parce que ben, j'avais jamais enseigné et je me suis retrouvée d'emblée avec, avec 15 heures par semaine. Donc ça a été une surcharge de travail.
 - Surcharge de travail

FG B1

- Antoine : Et pis souvent on se trouve, j'ai l'impression qu'on est vraiment à la limite de, de ce qu'on peut supporter au niveau de tout ce qu'il faut faire, tout ce qu'il faut penser [...].
 - Surcharge de travail
- Antoine : Je vais devoir travailler en plus alors que j'estime, on a déjà un taux qui est, qui est à peu près de 120% mais j'aurais encore dû travailler par derrière.
 - Ne s' imagine pas pouvoir travailler davantage

FG B8

- Joséphine : c'est pas un problème concernant le travail en soi, ou le rapport aux élèves, mais c'est vraiment l'organisation personnelle, le rythme personnel, comment faire pour pas se surcharger, euh et puis qu'est-ce qu'on fait ben justement quand on est surchargé pour essayer de se détendre, pour essayer d'avoir du temps pour soi, etc. etc. mais c'est vrai que c'est un serpent qui se mord la queue parce qu'en fait on sait pas où est le début où est la fin. Et du coup, on, c'est impossible de dire, est-ce que les tensions sont venues à cause du travail ou finalement c'est les tensions qui ont créé les problèmes dans le travail, qui ont recréé des tensions, donc euh voilà c'est assez, assez compliqué à ce niveau-là on va dire.
 - Que faire face à cette surcharge ? Comment l'appréhender ?

FG C1

- Diane : j'ai mis aussi justement, pas mal de travail à la maison, personnellement. Donc bon ben on m'a toujours dit que les trois premières années ça va être les plus dures parce qu'il y a tout le travail à faire, mais effectivement, j'ai l'impression que j'ai pas trop le temps pour moi en plus en travaillant à une heure de la maison, j'ai plus trop le temps. Je pars tôt, je rentre tard, j'ai plus le temps d'aller faire du sport. Ou ce genre de choses donc j'ai l'impression d'être tout le temps en train de travailler en fait.
 - L'impression d'être tout le temps en train de travailler
 - Cliché de ces premières années difficiles (« on m'a toujours dit »)
- Alexandra : Et puis la charge de travail, évidemment euh j'ai jamais tellement eu peur du travail mais c'est vrai que là, il y a des week-ends où, où je raccourcis des sorties avec des copines, ou comme ça ouais, ouais mais c'est un peu, oui mais c'est vrai, c'est ça. Ça devient un peu ça. Donc ça, à mon avis, c'est pas très sain.
 - Pourtant pas peur du travail
- Ada : Nous on a un support de cours fourni ouais en grande partie par la Confédération puisque c'est lié aux écoles profs. Et puis malgré le support de cours, quand tu as un remplaçant qui vient, tu lui donnes, tu lui dis tu fais le classeur, tu vas de la page 8 à la page 15, enfin si tu veux, tu prépares rien. Mais malgré ça, je passe mes soirées, mes week-ends à bosser.
 - Toutes les soirées et weekends à bosser

1.2 Toujours à courir après le temps

FG A1

- Mathieu : On peut mettre en lien avec surcharge de travail, pourcentage, parce que finalement, arriver avec un petit peu, enfin faire face aux, aux problématiques les unes après les autres, moi des fois, j'ai juste pas le temps de faire autrement, je prépare ce qu'il faut pour que ça passe [...].
 - Faire face à une situation après l'autre sans pouvoir anticiper.
- Anouck : quand c'est la réalité, ben comme tu dis, c'est la one again tous les jours et pis tu te dis, bon dieu, je fais pas assez parce que je suis juste mon programme.
 - Suivre au jour le jour
 - Avoir en plus l'impression de ne pas faire assez

- Anouck : Je suis d'accord avec toi. On a l'espoir de commencer avec, que ce soit tout parfait, on a un beau classeur où on peut aller puiser dedans et pis finalement je dois faire jour après jour aussi, enfin, j'essaie de faire ma semaine prochaine mais j'arrive pas à voir plus loin.
 - On veut être organisé sur le plus long terme, mais on fait au jour le jour

FG C1

- Marc : [...] et puis c'est pas le même travail que quand tu cours après les échéances, après les corrections, après les trucs comme ça.
 - Courir après les échéances etc...
 - Pas le même travail si on est plus relax
- Alexandra : Ouais, c'est ça, généralement, la photocopie, elle est faite quand même une semaine à l'avance. Alors que chez nous, 5 minutes avant le cours, des fois elle est pas prête quoi (*rire*).
 - Toujours à la masse, à courir après le temps

FG D2

- Armand : Après c'est vrai que quand on est un peu dans le bain, semaine après semaine, on se pose pas forcément, ouais j'ai besoin de quoi ? Moi il me semble que pour l'instant, ces premières années, ça va être vraiment, il faut que je travaille mes cours, je dois préparer un TE, voilà. On a des fois pas le temps de prendre de l'oxygène.
 - Vivre semaine après semaine, durant les premières années

1.3 Pas de temps pour soi, rythme de vie jugé malsain

FG A1

- Carine : Et pis j'ai décidé que pour des raisons de santé, le job, ça irait quoi. C'est bon. C'est, c'est basta. Je passe avant mon travail.
 - Devoir mettre la priorité sur soi avant son travail.

FG B4

- Julie : je me suis rendu compte qu'il fallait s'occuper de moi avant tout pour être fraîche pour enseigner. Parce que j'ai un peu trop tiré sur la corde cette année [...].
 - Devoir mettre la priorité sur soi avant son travail

FG C1

- Diane : j'ai mis aussi justement, pas mal de travail à la maison, personnellement. Donc bon ben on m'a toujours dit que les trois premières années ça va être les plus dures parce qu'il y a tout

le travail à faire, mais effectivement, j'ai l'impression que j'ai pas trop le temps pour moi en plus en travaillant à une heure de la maison, j'ai plus trop le temps. Je pars tôt, je rentre tard, j'ai plus le temps d'aller faire du sport. Ou ce genre de choses donc j'ai l'impression d'être tout le temps en train de travailler en fait.

- L'impression d'être tout le temps en train de travailler
 - Plus le temps de faire du sport
- Marc : Puis surtout je me suis dit, surtout, je veux pas bosser le week-end. Enfin, j'ai 5 heures d'enseignement, je pense que je peux me permettre de dégager mes week-ends, si je m'organise quand même, un minimum. Ce serait la moindre.
 - Vouloir ne pas travailler les weekends
 - Avoir à se préoccuper de ça.

1.4 Difficile d'associer le travail et la vie privée

FG B3

- Julie : Euh pour moi, ça je pense que c'est une surcharge aussi de travail dû à la fin de notre formation et puis euh de plein de choses de, d'autres événements dans la vie qui fait que, je pense que je me repose sur mes connaissances dues à mes études aux beaux-arts et puis comme ces temps j'ai pas eu vraiment, le, enfin je me suis concentrée plus sur mon mémoire que sur les cours que je donnais ici, euh j'ai pas vraiment préparé les travaux à l'avance.
 - Dès que la vie privée est un peu chargée, difficile de suivre le rythme au travail.

FG C1

- Ada : Je trouve que c'est difficile de, de démarrer une carrière professionnelle et en même temps, euh et gérer sa vie euh, sa vie familiale, moi j'ai eu un bébé l'année passée donc euh c'est un peu, moi c'est un peu difficile de gérer les deux en même temps.
 - Difficile de Gérer vie pro et perso (famille etc...)
- Alexandra : Et puis la charge de travail, évidemment euh j'ai jamais tellement eu peur du travail mais c'est vrai que là, il y a des week-ends où, où je raccourcis des sorties avec des copines, ou comme ça ouais, ouais mais c'est un peu, oui mais c'est vrai, c'est ça. Ça devient un peu ça. Donc ça, à mon avis, c'est pas très sain.
 - Vie sociale qui passe à la trappe
 - Pas très sain

FG D1

- Andréa : Ouais aussi je cherche, en fait, comme je retourne chez moi, avant de, de me mettre à travailler, je fais toujours quelque chose d'autres. Pour vraiment marquer en fait le truc que je suis chez moi. Je fais autre chose. Et là, ça m'aide, ça m'aide beaucoup parce que, ouais on a un petit peu élaboré ça avec ma copine parce que on voyait, on voit qu'on rentrait, on rentrait du travail, on rentrait de l'école, à la maison. Et directement on allait dans le petit bureau, travailler, bosser. Et puis là, c'était dur parce qu'on discutait même plus. Donc ouais on fait d'autres choses et après on revient.
 - Établir la coupure entre vie professionnelle et vie privée

1.5 Être suivi-e par son travail hors de l'école

FG B3

- Julie : on nous a dit justement que ça allait être dur, parce qu'on avait, la, la prévention que j'ai entendue c'était ça, vous allez être seul. C'est ça qu'on nous a beaucoup répété. Mais j'ai pas entendu beaucoup de fois, ça va être dur. Vous allez donner de votre personne. Quand vous allez rentrer le soir et tout le week-end vous allez penser à ça.
 - Y penser en dehors de l'école
- Julie : Mais euh c'est quand même justement c'est un truc t'arrêtes pas de penser à tes étudiants. Parce que tu dois faire des évaluations à côté, bien sûr mais même le week-end, et des trucs comme ça et puis euh...
 - Y penser le weekend

FG B4

- Joséphine : Ouais et pis au niveau de la vie privée c'est vrai qu'on n'en parle pas beaucoup où même quand tu es titulaire de classe, ben moi ça m'est déjà arrivée, ben après c'était, d'un côté ça me faisait plaisir, parce que je voyais que les parents s'occupaient du gamin, donc c'est, voilà, de recevoir un téléphone.
 - Recevoir des téléphones en dehors de ses heures de travail

FG C1

- Diane : Et puis aussi il faut le dire, ça me travaille aussi en dehors, en dehors de l'école j'y repense sur le chemin de l'école, qu'est-ce que j'aurais pu faire pour que, j'ai pensé au week-end, alors demain c'est lundi, je vais commencer sur le, de nouvelles bases cette fois ça va marcher. Et puis ça marche pas. C'est quelque chose qui me travaille beaucoup.
 - Y penser en dehors de l'école

FG D1

- Hélène : Moi je remets cette barrière émotionnelle, qui euh maintenant ça va. Où je coupe, une fois que je suis partie du collège, voilà. Alors qu'avant, je, je ressassais tout ce qu'il se passait. Et vraiment je me disais, mais je comprends les gens qui tournent en burn out ou comme ça, parce que vraiment ça commence à me bouffer quoi. Il y a beaucoup de choses qui me travaillent trop, où je prenais trop les choses pour moi etc. et depuis que j'ai réussi à mettre cette barrière, enfin voilà, ça va beaucoup mieux et donc je suis contente que ça aille. Même si parfois on ramène quand même deux trois trucs à la maison mais on les gère différemment (*rire*).
 - *Instaurer une barrière pour ne pas emmener le travail à la maison*

FG D2

- Hélène : après ce que je, j'imaginai pas, c'est sur le terrain, face aux élèves, tout ce qu'il peut se passer, tout ce qu'il y a à gérer ouais des fois on ramène des choses à la maison.
 - *Ramener des choses à la maison*

1.6 Surplus de travail propre au métier d'enseignant·e

FG B4

- Joséphine : Et, un autre truc aussi qui est très, très, très bête mais qui est épuisant, c'est euh de devoir se justifier tout le temps. Quand moi je vais vers mon amie, par exemple, j'ai une amie qui est coiffeuse, j'ai eu des amis qui travaillent dans des, dans des usines, des potes qui travaillent dans des bureaux et qu'on me dit, mais de toute façon, t'as tout le temps les vacances.
 - *Incompris des personnes qui ne sont pas enseignant·e·s*
- Joséphine : Quand il y avait eu les grèves, là, les commentaires sur internet, qu'il y avait, de toute façon ces profs, ils foutent déjà rien. Et puis ils se plaignent encore, nanani, nanana, des fois les gens j'ai juste envie de les foutre dans une classe pendant une heure. Tu sais. Genre, vas-y. / Antoine : Ils oublient qu'on fait une partie de leur travail de parents.
 - *Incompris des personnes qui ne sont pas enseignant·e·s*
 - *Faire en partie le travail des parents*

FG C1

- Diane : Moi j'étais en train de me dire que ça me rassure un peu d'entendre les autres dire la même chose parce que personnellement, dans mes amitiés, j'ai pas, j'ai pas de personne qui sont aussi enseignants, donc du coup, je me disais, mais c'est que moi qui ait que du boulot comme

ça. Et puis en fait, non c'est les enseignants, point barre (*rire*) qui ont du boulot et plus trop de vie à côté, pour l'instant. Ça me rassure un peu.

- Seuls les enseignants ont autant de travail
- Alexandra : Surtout un travail où tu prends une décision toutes les secondes, si c'est pas deux.
/ Marc : Ouais si c'est pour qu'après on te les invalide derrière alors qu'elles étaient justifiées.
 - Tout le temps à prendre des décisions

FG C4

- Ada : Et de pouvoir le partager aussi parce que moi je partage beaucoup de ce qui m'arrive des fois au travail dans mon environnement euh personnel. Mais c'est pas des enseignants et puis euh, du coup leur regard à eux il est franchement... / Diane : Ben il est toujours / Kévin : T'es en vacances quoi. Tu te plains de quoi ?
 - Incompris des personnes qui ne sont pas enseignant·e·s

FG D2

- Nathan : Je pensais pas vraiment du tout ça au début, dans le sens que là ça m'a vraiment fait réfléchir, que en tant qu'enseignant, oui on quitte la classe, on quitte le travail mais on quitte jamais le fait de, d'avoir ce statut en fait d'enseignant.
 - Même hors de la classe, on ne quitte jamais le statut d'enseignant·e

2. Causes apparentes d'une surcharge de travail

2.1 Facilement énormément de travail

FG B4

- Joséphine : J'avais aussi une classe de 11^{ème} terminale qui m'a poussée dans mes derniers retranchements mais dans le sens où, ça c'est ce qui me revient un peu dans ma tête maintenant, dans le sens où je les ai lancé dans les projets et puis j'aurais beaucoup plus insister. Sauf que j'étais tellement fatiguée de devoir les porter que ben j'ai pas forcément réussi à faire ce que je voulais donc cette période ci, elle est intense parce que j'aurais dû terminer ces projets mais que voilà, ça, ça manqué, ça ça a manqué, ça ça a manqué donc euh, oui c'est très intense émotionnellement, logistiquement, physiquement, psychologiquement parlant.
 - Périodes très intenses, très chargées

- Joséphine : quand on est titulaire de classe, qu'il faut recevoir les téléphones, qu'il faut voir les parents, moi je croisais des profs où je leur disais, ah t'as fini ta journée ? Non, non, j'en ai encore jusqu'à 8 heures parce que je dois rencontrer les parents. Mais les réunions de parents, elles sont déjà passées. Ouais ben...
 - *Les journées de travail parfois très longues*
- Antoine : il suffit de se dire, si pour chaque période qu'on a à enseigner, on passait ne serait-ce que une demi-heure à préparer, ben on se retrouve quand même avec 30 périodes à la base ben on en a 45. Et ben voilà. Rien que ça, déjà là et puis je pense que pour certaines choses, il suffit d'avoir plusieurs niveaux différents, il suffit d'avoir plusieurs années différentes et puis ça va vite hein. Les préparations qui sont, il suffit aussi d'avoir à enseigner quelque chose qu'on connaît moins.
 - *Facilement énormément de travail*
- Joséphine : Et puis il faut arriver à recevoir toutes ces choses qui, qui nous entourent les, comment dire, les signaux qu'on nous envoie. Dans un cours, il y a 20 élèves, ils nous envoient tellement de signaux. Et puis, ben c'est clair on emmagasine, on emmagasine, on emmagasine et puis au bout d'un moment, le but c'est de pas exploser [...].
 - *Très stimulés par beaucoup de monde*

2.2 Manque de transmission entre collègues, création de supports de cours très chronophage

FG A1

- Carine : Dans une petite école, un manque d'échange avec les collègues, j'étais quasi la seule prof de bio et j'avais un autre collègue qui avait quelques heures mais c'était pas... donc tout ce qui étaient travaux pratiques, il y avait aucun échange avec les collègues. Je me suis retrouvée toute seule dans ce labo à essayer de voir ce que je pouvais faire.
 - *Aucun échange avec les collègues, toute seule*
- Carine : je fais ni des math ni géographie donc je n'ai pas envie de me fouler à faire des cours parce que il y a pas des cours qui sont prêts, il faut aller chercher sur soutien 67, il faut aller chercher machin, alors, on peut donner des feuilles comme ça mais il faut quand même se les approprier, il y a toute une démarche à faire. Et puis en math, les, les cahiers de math euh, le PER, euh, le MER en math est inadapté à mes élèves. Donc je me retrouve à, à recréer des exercices, à aller chercher.
 - *La création de supports de cours est un travail conséquent*

FG A5

- Tanja : Et euh, mais je m'investis quand même, je, je me donne de la peine, je construis mes cours. Seule, c'est un, c'est un, honnêtement c'est pas très fun, donc euh j'ai hâte d'être à l'année prochaine pour euh connaître de nouveaux collègues jeunes. Euh dans l'enseignement qui sont d'accord de s'investir, de partager.
 - Seule à construire ses cours
 - Se réjouit de pouvoir partager avec des collègues jeunes.

FG C1

- Marc : Dans l'équipe de français, c'est beaucoup de gens très indépendants, ils bossent tous très différemment les uns des autres et puis du coup, ben moi j'aime bien bosser en équipe, faire des trucs, ben aussi en tant que débutant.
 - Pas de transmission entre collègues
- Marc : Au lieu de prendre le manuel ils ont tout retranscrit le manuel en fait, et puis il y a tous les exercices et puis c'est plus simple, les élèves peuvent annoter. Mais ça prend des plombes à sélectionner les exercices, à mettre en page euh au début en plus, enfin je suis assez, enfin quand je me mets à faire de la mise en page, c'est vrai que je suis un peu, enfin j'ai mes petites idées bien arrêtées. Et ça me prenait des plombes et puis j'ai arrêté en fait, je leur ai donné à tous un cahier et puis maintenant, on fait les exercices, ils recopient tout. Et puis ben voilà, moi ça me demande, enfin je pense que j'ai gagné rien qu'avec ça, j'ai gagné 6 heures par semaine.
 - La création des supports de cours, prend énormément de temps

FG C2

- Ada : Moi ça me manque parce que la HEP je l'ai faite en biologie et j'enseigne pas du tout la bio et puis du coup c'est vrai que je repense à toutes les, enfin le cours de didactique, on avait vu plein de trucs, on a quand même eu des séminaires où on nous proposait des activités, des choses euh à faire avec les élèves et puis ben du coup là en fait, je refais un peu tout le travail que j'ai fait en didactique quoi. Mais toute seule. Sans pouvoir vraiment le partager avec d'autres personnes. Et pis ça ben, c'est vrai que/ Aline : C'est énorme.
 - Pas de partage entre collègues, bcp de boulot.
 - Devoir créer des cours de A à Z
- Alexandra : Mais tu vois ce que je trouve fou aussi c'est que, t'as des collègues qui ont déjà fait la mise en page et il y a aucune transmission, enfin tu pourrais pas reprendre leur travail à eux ? / Marc : Si mais en fait le temps de comprendre pourquoi ils ont pris ça, ce qu'ils ont fait, quel

exercice va où, enfin et pis au niveau, enfin encore une fois, mise en page euh... / Alexandra : C'est pas la tienne. / Marc : J'ai du mal en fait, ouais.

- *Transmission entre collègues*

FG C4

- Alexandra : Ouais ça c'est aussi une chose qui, que j'ai beaucoup apprécié parce que typiquement à Porrentruy, je suis la seule prof jeune. Vraiment, je suis la seule. Et puis euh, ben j'ai certains collègues qui aiment bien rigoler en disant, ah mais toi t'es jeune encore c'est pour ça que ça se passe comme ça. Ou... et puis bon j'étais là ouais merci, donc c'est moi qui fait mal mon travail e et puis bon, maintenant avec cette classe avec qui ça va pas du tout, je vois les autres collègues, certains sont même proche de la retraite, ils en peuvent juste plus. Je me dis, bon ça va, je suis pas toute seule. Et pis typiquement comme tu dis, de pouvoir partager, à Courrendlin il y a que des jeunes mais tous fraîchement, fraîchement ou pas, sorti de la HEP. Euh et puis ben justement on peut échanger et puis c'est vrai que c'était quelque chose que j'avais pas avant, que j'avais que ici.
 - *L'importance de pouvoir échanger avec ses collègues*

FG D1

- Armand : Mais euh je trouve ça, c'est clair que ça donnerait un petit plus si j'avais eu la, ben typiquement des outils didactiques déjà avant mais, après euh, tu peux vite discuter avec les collègues donc ils te donnent de bons conseils et puis ça, t'apprend avec le résultat mais c'est clair que je pense que j'ai quelques lacunes peut-être au niveau didactique, ça c'est clair.
 - *Lacunes niveau didactique*

2.3 Charge administrative trop importante

FG A3

- Mathieu : je vous avais parlé du système qualité que j'ai à l'école, alors il a plein d'aspects positifs mais il aussi, enfin, il amène une lourdeur administrative et pis une lourdeur des fois de travail qui est, qui est un peu pénible
 - *Lourdeur de la charge administrative*

FG A5

- Mathieu : Après on est une école qui est grande, qui a beaucoup de procédures, d'administratif, etc. et puis ça, je dirais que ça se passe bien jusqu'à maintenant, mais ça me faisait déjà peur et puis plus j'avance, plus j'ai l'impression de, de gravir une montagne qui, qui a pas de sommet

quoi. Parce que ça s'arrêtera pas et puis il y en a toujours plus, et il y a toujours plus de mandats à intégrer aux différentes fonctions et il faut faire toujours plus de, ouais il faut cocher des objectifs, il faut, faut répondre à des exigences, pour emprunter le moindre truc, il faut remplir le formulaire tel et tel. Et puis ça c'est vrai que ça, je sais pas, au bout d'un moment, c'est fatiguant. Et des fois, c'est, c'est chronophage et puis c'est surtout ça nous empêche de bosser je trouve des fois.

- Charge administrative chronophage et fatigante.

FG B5

- Antoine : il y a plus que l'école et puis ben la charge de travail elle est, elle est encore là et puis il y a des choses qui sont euh qui sont vraiment euh qui sont embêtantes à faire, toute l'administration quand on est titulaire, c'est euh ben voilà il y a des semaines où on passe 10 heures à bosser ou plus euh juste pour envoyer des mails, pour euh pour mettre des punitions pour des machins, ben c'est hyper rébarbatif.
 - Beaucoup d'administration en cas de titulariat

FG C1

- Marc : J'ai mis structurellement compliqué, ouais c'est qu'en fait, enfin, il y a, il y a tout un cadre autour du, du fait d'enseigner mais tout ce qu'il y a autour, enfin il y a rien, moi j'ai vraiment l'impression qu'il y a rien qui fait, rien qui est fait pour aider personne quoi. Que ce soit au niveau charge administrative, que ce soit au niveau, euh organisation dès qu'il faut faire un truc en commun, ou bien qui, ouais, ça, ça, mais bon, moi ce qui me choque le plus, pour l'instant, c'est vraiment la charge administrative. Bon en plus, en tant que maitre de classe, on est passé sur le, un nouveau système de gestion des absences.
 - Charge administrative
 - Pas toujours clair et bien organisé, besoin de tout s'approprier d'abord.
- Marc : Et puis ben on doit mettre pour chaque absence pourquoi ils sont absents et puis enfin ben, du coup, je me rends compte que ça me prend, enfin j'y passe une heure par semaine juste pour, et pis j'ai une classe de 14 élèves quoi.
 - Temps que ça prend, charge administrative
- Nicolas : Et puis je suis juste en train d'organiser quel exercice je donne en devoir, est-ce que ça va dépasser et puis telle semaine, est-ce qu'on va avoir congé dans une semaine et donc voilà pour les deux classes parallèles, ça marche encore, et puis je suis plus en train de gérer où je place mes blocs plutôt que de réfléchir comment je vais amener mon sujet, comment je vais

corriger le truc ou à la limite, de, est-ce qu'il faut que j'aille imprimer encore les correctifs, enfin c'est vraiment des trucs super pratiques, qui prennent trop de temps j'ai l'impression, plutôt que réfléchir à comment je vais expliquer euh...

- Trop de planification, empêche la démarche pédagogique (pas le temps).

FG C4

- Kévin : Ça prend tellement de temps l'administratif.

FG D1

- Armand : Après où j'ai, parce que j'ai aussi une maîtrise de classe. Donc c'est moi le maître de classe. Donc là, je, c'était beaucoup de travail au début de l'année.
 - Être titulaire rajoute une charge administrative

2.4 Maîtrise incomplète de la matière

FG A1

- Mathieu : Un point négatif, euh nouvelle discipline, j'ai pris le, enfin, j'enseigne la culture générale et c'est quelque chose que je connaissais pas. Donc la nouveauté de cette discipline et la, le travail que ça demande quoi.
 - Nouvelle discipline
- Carine : donc c'est vraiment donc les nouvelles disciplines, ça a refait une surcharge de travail
 - Nouvelle discipline

FG B5

- Antoine : Il y a une ou deux choses où je savais que je devrais un peu travailler euh parce que c'était des choses qui étaient au programme, que je maîtrisais pas énormément. Et puis effectivement ben c'est ce qui s'est passé, c'est que j'ai dû un peu plus travailler que que d'habitude.
 - Travailler davantage pour la matière que l'on maîtrise moins

FG C1

- Marc : Enfin moi je maîtrise même pas encore la matière, toute la matière que j'enseigne.
 - Maîtrise incomplète de la matière

- Marc : Je n'ouvre pas le manuel avant d'être devant mes élèves. Voir comment ça se passe aussi et puis en général, ça se passe pas trop mal quand même, suivant, quand on sait qu'on est sur des trucs qu'on maîtrise.
 - Va mieux quand on maîtrise la matière
 - Permet de faire moins de préparation

2.5 Doute de soi-même

FG C1

- Marc : Quand t'entends les gens ce qu'ils font ou bien ce que font leurs FEEs et puis que, des fois tu te dis, ouais il y en a vraiment qui, qui se la coule douce quoi. / Alexandra : Mais à savoir ce qui est le plus efficace, je sais pas. / Marc : Mais c'est ça aussi, c'est qu'on sait même pas finalement si ce qu'on fait c'est efficace.
 - Voir des profs qui se la coulent douce
 - Pourquoi pas moi ?
 - Mettre en doute leur efficacité
 - **Mettre en doute sa propre efficacité**
- Alexandra : Après, mais il y a aussi probablement une assurance qui se prend au fil des années. Là j'ai l'impression enfin moi je fais des fois des choix et puis je me dis, est-ce que c'était le bon choix ou pas. Au bout d'un moment, j'avais l'impression qu'on se dit, bon ben voilà j'ai décidé, j'ai décidé, point. C'est moi qui décide, tu vois ?
 - Prendre de l'assurance avec les années
 - Ne pas être très sûr quand on débute

FG C2

- Ada : Moi finalement je serais peut-être plus à l'aise si on me dit, tu fais ça, ça, ça, moi je le fais, ça me, je pense que je dormirais mieux la nuit, je serais plus tranquille, (*elle sourit*) ça représente un trop grand travail pour moi cette liberté.
 - Trop de liberté, pas assez de cadre

FG C3

- Alexandra : Je pense que tu arrives à gagner du temps si tu arrives vraiment à te faire confiance et pis te dire que tu les as, les, les outils en toi pour gérer et pis il faut être un peu plus spontané. Et, en tout cas moi je perdais beaucoup de temps parce que je me rends compte que j'avais pas du tout confiance en ce que, en mes acquis, en, bref, en ce que je, enfin on a quand même étudié pour enseigner.

2.6 Formation insuffisante

FG A1

- Anouck : Décalage quand même entre le stage qu'on a vécu, avec les 6 périodes par semaine et puis l'entrée dans le monde du travail.
 - Formation qui ne prépare pas les enseignant·e·s à la réalité du terrain.

FG C2

- Marc : Ouais alors après c'est vrai, après de toute façon, enfin globalement, moi j'ai l'impression qu'on est, enfin quand on voit le métier que c'est, je me dis, mais c'est ridicule la formation qu'on reçoit. / Ada, Diane, Aline : Ouais. / Marc : Enfin au niveau pratique, au niveau pratique, ça correspond à deux mois de travail. Ce que tu fais en stage, si tu bossais à temps plein, enfin comparé à un métier où tu bosses 40 heures par semaine, donc c'est comme si on formait, je sais pas, un menuisier en deux mois et puis qu'après on lui disait, maintenant, tu construis une maison (*rire de tous*). On t'a appris à lire un plan, tu sais ce que c'est du bois, et pis vas-y quoi. / Ada : T'as déjà même habité dans une maison, euh... / Marc : T'habites dans une maison, tu sais comment c'est fait. C'est exactement ça quoi. Et puis c'est vrai je pense que c'est aussi pour ça, je pense quand tu es, enfin il y a ce côté, on a ce statut de jeunes enseignants mais je pense qu'on l'est vraiment sur bien des points, on n'est pas formé complètement, quoi. Il y a plein de trucs. / Aline : Ouais je pense à, à la fin de l'année, il faut qu'on écrive une lettre à nos élèves, pour leur dire, voilà, désolée, vous avez été les cobayes.
 - Formation insuffisante
- Alexandra : l'année passée, je me souviens, je vous avais dit que c'était un peu la panique parce que je savais pas vraiment quoi faire, et puis qu'il y avait beaucoup d'administratif et puis que j'avais pas vraiment, au final le temps de donner vraiment des cours, faire des choses intéressantes. J'ai suivi pas mal de, enfin toutes les formations continues qu'il y a eu jusqu'à maintenant communication générale sociale et puis du coup, je commence à, voilà, à préparer de vraies leçons, et puis voilà.
 - Besoin de formation continue

FG D1

- Armand : le fait d'être stagiaire en emploi c'est quand même une grosse différence par rapport à être juste un simple stagiaire et ça, je pense que c'est vraiment, en tout cas pour la formation, je pense que c'est quand même un pas qui est, qui est important et puis que, ouais qui devrait presque être obligé de passer avant d'être euh en emploi. Parce qu'on se rend pas compte à quel point il y a du travail dans, juste la préparation des TE, préparation des notes, et quand tu es tout seul à gérer tout ça, qu'il y a pas un FEE bien sûr il y a un mentor, mais le mentor, c'est différent.

- La formation ne montre pas la réalité du terrain

FG D2

- Armand : une fois qu'ils sont sortis de la HEP c'est pas du tout la réalité mais, peut-être qu'il faut, vraiment que la HEP elle insiste mais là, ces ponts-là, ils doivent être clairs. Quand vous sortez, qu'est-ce qu'il se passe si il y a un élève, je sais pas, qui, qui est en train de bavarder, c'est des trucs tout bêtes mais il faut être vraiment au clair et ça, peut-être je, c'est ça où j'ai peut-être pas assez travaillé à la HEP. C'est difficile c'est clair parce que c'est de la théorie, et on, on est très loin de la, même on a beau avoir les, ben les stages ou, c'est qu'on est quand même un peu déconnecté de cette réalité qui est, ouais il faut vraiment être au clair avec ces règles et cette discipline. Parce que au final, on peut être très bon didactiquement, avoir plein d'idée mais si la discipline, en tout cas pour le secondaire un, si a discipline elle est pas au clair, on a zéro chance, on peut avoir toutes les connaissances qu'on veut, même en science de l'éducation, savoir plein de choses, je veux dire c'est, mais si on a pas ce premier point qui est réglé, alors on peut pas enseigner la première année, on souffre vraiment.
 - La discipline sur le terrain, la HEP n'y prépare pas suffisamment les enseignant·e·s

3. Impacts d'une surcharge de travail sur la qualité de l'enseignement

3.1 Difficile d'imaginer travailler à 100%

FG A1

- Mathieu : Et puis dans le même ordre d'idée, le pourcentage je pense que ça allait dans la, aussi dans la surcharge de travail, commencer avec un grand pourcentage et la gestion de ce, cette charge de travail.
 - Pourcentage de travail trop élevé
- Carine : D'un côté, ça, ça m'apprend parce que j'ai quand même décidé de réduire mon temps de travail parce que j'estime qu'à 60% je ne travaille plus le week-end, j'ai assez de temps dans la semaine parce que mes enfants sont grands et euh je suis quand même dans un, au fond de moi-même je trouve que des fois j'arrive à des cours où je devrais me préparer un peu plus [...].
 - A baissé son pourcentage
 - A fait en sorte de ne plus travailler les weekends
- Tanja : Ouais, alors moi j'ai un 50% et c'est, vous me parliez de surcharge, c'est l'idéal je trouve. De commencer avec 50. Et même avec ça, j'arrive pas à avoir des cours en avance. C'est semaine après semaine.
 - Déjà difficile avec un 50%

- Tanja : Mais j'ai, en fait, on m'a toujours demandé mais si tu étais à 100, tu ferais comment ? Et ben franchement, je serais pas là.
 - Ne se verrait pas travailler à 100%

FG B4

- Antoine : [...] en sous-entendant que pour chaque heure qu'on enseigne, on passe un certain temps à la maison à travailler, à préparer les cours, à corriger les TE, euh, à, à se former, etc. et puis on est payés pour ça. Mais il y a certaines choses où c'est pas inclus du tout. Et justement le titulariat, ben c'est sous-évalué et puis ben tous les projets externes, c'est quelque chose, on n'a pas le temps. Imaginons quelqu'un qui est à 100% avec 30 périodes, euh c'est euh, c'est juste euh c'est ingérable.
 - Le 100% avec une charge administrative de titulaire est ingérable
- Antoine : Ben ouais après moi je vais quand même pas commencer à me plaindre du salaire que je vais avoir parce que j'ai aussi pu me permettre de refuser un 100% par rapport à un 75. Et puis ben ça, c'est quand même là.
 - Refuser un 100%

FG B6

- Antoine : Et puis ça, ça sera aussi une question de, d'équilibre et de temps de travail par rapport à la difficulté perçue de certaines choses. Je me vois pas forcément, ben là je suis à 75%, mais c'est pas obligé que je finisse ma carrière d'enseignant à 75%, peut-être que je vais baisser encore.
 - Garder un pourcentage assez bas

FG C1

- Marc : Pareil alors la charge de travail alors moi j'ai de la chance je suis que à, enfin j'ai 5 heures en fait officiellement qui me demandent du, et puis quand je vois le temps déjà que ça me prend, euh, je me dis, je pense pas que je vais bosser à 100%.
 - Ne va pas bosser à 100%

FG D1

- Armand : Moi j'ai juste, ça revient aussi un peu avec ce que j'ai mis, c'est que le pourcentage que j'ai actuellement eh bien il correspond à mes attentes. Mais euh, ouais j'avais peut-être un peu sous-estimé la masse de travail que ça fait. Je suis à moins de 90%, je dois être à 89 ou, j'ai

24 périodes par semaine, c'est pas, voilà c'est pas, c'est encore pas 100% mais là ouais je pensais pas que la masse de travail était si intense et si grosse au, au tout début. Donc mais après c'est comme je voulais et c'est comme tu as dit (*il regarde Andréa*), c'est, il faut être, voilà il faut être conscient quand même de ça, que la masse de travail, si on se rapproche euh d'un 100%, elle est vraiment grosse par semaine, ça fait vraiment des, heureusement qu'il y a les vacances qui, qui récupèrent sur ça mais ouais les semaines, il faut être prêt à bosser tard euh, c'est comme tu as dit (*il regarde Hélène*), si, dès le moment où on se met aussi dans l'optique d'avoir une vie de famille, voilà peut-être réduire le pourcentage. Mais c'est vrai que c'est, moi ce que je voulais c'était vraiment augmenter ce pourcentage. C'est pour ça que je suis satisfait actuellement mais, le, le point négatif c'est que je m'attendais pas à ce qu'il y ait une si grosse charge de travail. Parce que vraiment c'est, ça peut être fatiguant tous les soirs mais voilà après je le voulais donc... j'accepte. Ouais.

- Avec un pourcentage élevé vient une charge de travail élevée
- On sous-estime la charge de travail correspondant à un 90%

3.2 Découragement face à l'avenir

FG A1

- Anouck : Alors, je pense que, ouais, au début, on a envie de faire, on a, on a beaucoup d'énergie à mettre mais je pense que cette énergie, elle va s'épuiser aussi. Après, il faudra trouver un moyen pour que justement, ça s'épuise pas, ou que ça s'épuise pas dans le fait de plus faire ton travail mais, mais je pense que cette énergie qu'on a là, maintenant elle va peut-être diminuer à la longue et on va avoir un autre regard au bout d'un moment.
 - Energie en début de carrière qui risque de s'épuiser

FG A2

- Tanja : J'essaie toujours de me remettre en question mais après quelques années, je sais pas ce qu'on va devenir. Est-ce qu'on aura cette gniaque de refaire des cours, de refaire des expériences. Moi j'espère que oui, j'ai l'impression que j'ai envie de dire oui. Mais je vois mes collègues, ils sont à quelques années de la retraite, euh, leur cours, je vois encore l'année 88 dessus, enfin, j'exagère mais c'est presque ça.
 - Incertitude face à l'avenir, à sa manière d'enseigner

FG C1

- Alexandra : [...] il y a deux enseignants je crois qui ont à peu près la soixantaine, et qui en fait arrêtaient pas de dire, mais on n'arrive pas à avoir nos week-ends, on est toujours en train de bosser [...]. Et pis en les écoutant, j'étais un peu là euh... je veux pas finir comme ça.
 - Découragement face à l'avenir
- Marc : Enfin voilà, moi j'ai pas encore d'enfants, j'aurais de l'énergie et pis du temps mais en fait, ben si un jour je bosse à 100%, commencer avec 28 périodes d'enseignement euh je ferai ce que je peux pendant, et pis je risque d'être dégoûté après et pis de se, j'ai peur d'en rester là en fait, juste parce que euh, quand j'en aurai marre ou parce que après il y aura d'autres choses qui viendront se greffer.
 - Pas bosser à 100%
 - Peur d'être dégoûté, lassé, d'en avoir marre
 - Peur de quitter l'enseignement (« en rester là »)

3.3 Perdre le plaisir de l'enseignement et la motivation de pratiquer ce métier

FG A1

- Carine : Et là, j'avais jamais expérimenté autant d'heures, c'est fini je travaille plus 22 heures par semaine et ça me convient pas, enfin, franchement j'entends, pour moi, j'arrive pas à être comme j'ai envie d'être en classe et pis arriver avec l'aisance que j'aimerais avoir en classe. Après, c'est peut-être le côté perfectionniste mais voilà quoi.
 - N'arrive pas à être comme elle a envie en classe

FG A3

- Mathieu : Mais je me dis, mais attends, ça fait une année vraiment que je suis en poste là, j'ai pas envie de fonctionner comme ça. J'ai envie de faire les choses de manière droite, comme je les sens et pis d'aller jusqu'au bout des choses. Mais d'un autre côté je remarque très vite que si je fais ça, ben, enfin, tu, tu vois, je peux comprendre, c'est facile de tomber dans cette forme de facilité parce que, des fois je me dis, mais je suis encore là, je finis à 5 heures et pis à 7 heures je suis encore dans mon bureau à faire des papiers pis je me dis, ouais, là, c'est, c'est difficile quoi.
 - Travailler comme il l'aimerait, c'est une charge de travail trop élevée
 - Inéquation entre le temps à disposition et le temps qu'on aimerait investir

FG A4

- Mathieu : Pour que t'arrives à la fin de la leçon et que tu puisses continuer, parce que des fois, c'est les autres classes qui en pâtissent, c'est triste mais t'arrives fatigué, tendu, énervé [...].
 - Impact sur l'humeur de l'enseignant·e en classe et ses relations avec les élèves

FG B3

- Julie : Parce que je peux très vite me retrouver en cours, en me disant oh, alors faites comme vous voulez. Euh, je vois quand je suis fatiguée, je deviens très émotionnelle et enfin je suis plus sensible, enfin c'est plus, euh, ma personne qui réagit que mon rôle d'enseignant et ça des fois, enfin ça a jamais débordé, mais tout à coup je dois dire quelque chose, je dois leur demander le silence, pourquoi il faut qu'ils se taisent, il faut que je fasse attention parce que je sens que je suis fatiguée, où je pourrais dire, non mais vous savez moi je m'investis pour vous, et pis là, je l'ai jamais fait mais je, je pourrais être sur une pente euh, descendante. Au niveau aussi du langage, avec la fatigue.
 - La fatigue a un impact sur l'attitude de l'enseignant·e envers ses élèves

FG C1

- Marc : On travaille plus avec ce sentiment de devoir juste survivre, enfin juste travailler parce qu'il y a pas le choix.
 - Sentiment de devoir juste survivre
 - Pas le choix
- Nicolas : Je trouve que c'est dommage de laisser tomber ce côté euh nouveau prof qui a plein de nouvelles idées et puis les élèves peuvent bien l'aimer plutôt qu'un truc un peu routinier et puis que... [...] c'est vrai, qu'il faut pas perdre non plus, ben justement, devenir blasé, euh.../ Alexandra : Dès la première année.
 - Perdre ce côté nouveau prof qui tente de nouvelles choses
 - Laisser tomber le prof qu'on aime être
 - Devenir blasé

FG C4

- Kévin : Euh, par rapport à mon futur de l'enseignement, comme ça allait un peu dans cette direction-là, je pense que je vais continuer mais il faut que je réfléchisse un petit peu à comment continuer parce que des fois je réalise, quand je réfléchis, est-ce que j'aime exactement mon cours, je me dis que pas forcément, [...] il y a passablement de cours c'est vraiment le, le, ouais la check-list. Je veux dire, je fais cet exercice-là, et puis il y a ceux-là qui sont donnés puis c'est bon, j'ai fini mon travail, ouf, j'ai réussi ma mission aujourd'hui. J'ai tout fait ce que j'avais

prévu et puis c'est vraiment un peu dans ce cas-là donc je pense, c'est plus à moi de changer pour que j'apprécie mieux mon métier.

- Les cours prennent la forme de check-list
- N'enseigne pas comme il aime le faire

4. Stratégies mises en place pour pallier la surcharge de travail

4.1 Faire le minimum, voire bâcler :

FG A1

- Carine : donc c'est vrai que je me retrouve à arriver en classe, voilà, à la one again (*rire*) comme disent les enfants, hein (*rire*) Ouaf ! Allez, ça passera. Et alors qu'avant, j'étais pas du tout comme ça.
 - Bâcler la préparation, ne pas enseigner comme on préfère le faire
- Carine : Mais moi, cette année, la vue d'ensemble, j'ai laissé tomber. Donc, c'est chaque fois des mises en page différente.
 - Pas le temps de travailler une mise en page cohérente entre ses différents cours.
- Carine : Je fais mon boulot mais je fais pas les surplus. C'est fini. Là, je, moi dans l'enseignement, il y a quelque chose qui s'est cassé parce que je pense que l'enseignement, c'est le pire des RH qu'on puisse trouver [...].
 - Ne pas faire plus que ce qui est demandé
- Mathieu : [...] j'ai essayé d'être mentalement fainéant [...]. Faire le moindre effort pour arriver au maximum de résultat.
 - Faire le moins possible

FG A4

- Mathieu : Et je me suis dit, tu peux pas fonctionner comme ça parce que tu peux pas donner autant, enfin tu vas pas tenir le coup. Donc je me suis dit, il faut que j'arrive, avec ces classes, ça va pas être facile, revois ton point de vue, essaie de faire simple de revoir ton cours, etc. de la manière dont tu planifies les choses.
 - Faire simple, pour ne pas risquer l'épuisement

FG C1

- Marc : Plus ça va de l'avant, plus je me rends compte que, en fait, on peut faire entre guillemets le « service minimal ».
 - **Faire le minimum**
- Marc : Au lieu de prendre le manuel ils ont tout retranscrit le manuel en fait, et puis il y a tous les exercices et puis c'est plus simple, les élèves peuvent annoter. Mais ça prend des plombes à sélectionner les exercices, à mettre en page euh au début en plus, enfin je suis assez, enfin quand je me mets à faire de la mise en page, c'est vrai que je suis un peu, enfin j'ai mes petites idées bien arrêtées. Et ça me prenait des plombes et puis j'ai arrêté en fait, je leur ai donné à tous un cahier et puis maintenant, on fait les exercices, ils recopient tout. Et puis ben voilà, moi ça me demande, enfin je pense que j'ai gagné rien qu'avec ça, j'ai gagné 6 heures par semaine.
 - **Arrêter de passer trop de temps à créer des supports de cours → « bâcler »**
- Marc : En tous cas ici en didactique, que ce soit en géo, histoire ou même maintenant, français, on a vraiment vu des trucs super cool mais en fait, il y a pour l'instant c'est hors de question de mettre ça en place parce que pas le temps.
 - **Pas le temps de mettre en place les « trucs cools » (belle pédagogie)**
- Ada : Moi je me rends compte que vraiment, maintenant, vu que j'ai plus trop la possibilité d'être vraiment perfectionniste parce qu'il faut vraiment que j'aïlle selon les priorités, ben j'arrête de revoir mon Power Point 15 fois parce que je trouve qu'en fait le ton sur ton de couleur est pas idéal (*Nicolas rigole*) et pis que mes puces, elles sont pas totalement alignées, enfin ouais, voilà je, tant pis.
 - **On « bâcle » par rapport à ce que l'on aurait aimé faire, faute de temps**

4.2 Travailler sur soi, faire le deuil de la perfection :

FG A1

- Mathieu : C'est un état d'esprit parce que moi, je suis arrivé direct, enfin, je sais pas si on m'a assez prévenu ou quoi mais j'ai essayé d'être mentalement fainéant (*rire de plusieurs participants*). De me dire, non mais c'est vrai, c'est vrai. Faire le moindre effort pour arriver au maximum de résultat.
 - **État d'esprit dans lequel se mettre**

FG C1

- Ada : Donc en fait, je crois pas que c'est les premières années, parce que c'est une question, enfin moi j'aime bien ce que t'as dit, enfin quand tu dis, il faut peut-être essayer de faire le **service minimum**, on peut le prendre comme quelque chose de négatif, mais en fait, je pense qu'il faut plutôt qu'on travaille sur nous, et puis cette volonté de, de toujours s'améliorer, de toujours faire mieux, je sais pas c'est peut-être lié au fait qu'on sort quand même des études et pis on a été habitué à être évalués constamment, à vouloir faire ben des bonnes notes, on le faisait pas juste pour la note, aussi pour nous mais c'est cette valorisation et pis je pense que c'est peut-être ça qui nous pousse à vraiment être des fois trop perfectionniste.
 - Service minimum
 - Travailler sur soi
 - Faire le deuil de la perfection
- Ada : C'est que si on veut même à la soixantaine, on aura, on passera nos week-ends à travailler. C'est sur nous qu'il faut bosser, je pense.
 - En soi si on veut on peut bosser à l'infini dans l'enseignement
 - Travailler sur soi pour ne pas bosser trop

FG C3

- Alexandra : [...] il y a pas un grand investissement mais pour les élèves, eux ils s'en fichent de savoir que j'ai passé des heures à organiser un truc et euh des fois, une activité plus simple, ben j'ai le même résultat et tu mets un peu, enfin il faut pas chercher à atteindre une perfection d'enseignant. Et puis c'est comme ça que tu gagnes du temps et finalement en te libérant du temps, c'est là où tu peux justement mobiliser du temps gagné à créer un truc vraiment bien. Que tu pourras aussi utiliser d'une année à l'autre et pis une activité un peu plus bétonnée. / Marc : Choisir ses combats.

FG C4

- Alexandra : Laisser l'administratif à la fin et puis voilà si c'est pas fait pour ce jour-là, ce sera la semaine d'après.
 - Pas grave si on n'a pas pu tout placer

FG D1

- Hélène : Mais c'est toujours un piège de travailler à la maison, hein, parce qu'on aura toujours envie de continuer et il faut se discipliner pour, le week-end c'est le week-end. / Armand : Exactement. Donc ça je commence à instaurer. C'est le travail à l'école.
 - Se discipliner

FG D2

- Armand : il y a plein de choses à travailler, bon après peut-être que ce sera jamais, peut-être que c'est un idéal que j'atteindrai jamais mais j'ai toujours ce sentiment, ouais, je me dis, ouais j'enseigne mais je peux toujours améliorer mon enseignement.
 - On peut toujours améliorer son enseignement si on veut

4.3 Se faire confiance :

FG C1

- Ada : J'arrête de relire. Il faut se faire confiance. Mais rien que ce pas d'arrêter de se relire. C'est énorme.
 - Se faire confiance
 - Gagner du temps par de petites choses (comme arrêter de se relire)
- Marc : Je me suis rendu compte, enfin je pense que j'ai divisé par deux ou trois mon, mon temps de préparation quoi. Au bout d'un moment d'y aller et puis de se lancer, de se dire, merde c'est pas grave, je suis pas prêt, de toute façon les élèves le sont pas non plus (*Diane rigole*).
 - Miser sur le fait que les élèves ne sont pas plus prêts que nous
- Ada : Moi je fais ça demain. J'ai pas préparé mon cours de demain en fait. C'est une grande première. On verra ce que ça donne.
 - Ne pas du tout préparer son cours, et voir ce qu'il se passe.
- Nicolas : Plus tu es compétent, plus tu peux improviser
 - Improviser
 - Faire confiance à ses compétences

FG C3

- Marc : [...] je suis maintenant relativement efficace. J'ai un 25% et je me rends compte qu'effectivement ça m'occupe à peu près 25% d'une semaine de travail normale. Je suis plus à 100% pour préparer une semaine à 25% de cours, ce qui fait que je suis plus serein pour l'année

prochaine en me disant que je pourrai travailler euh à, j'ai trouvé un poste à 85%, je devrai pas travailler à 320% pour faire ce 80%, je sais comment faire.

- **Tester, et prendre confiance en soi**
- Marc : Mais en tout cas se mettre en danger, moi je l'ai fait aussi quelque fois, c'est vraiment ouais volontairement se dire, ouais je prépare rien ou, je regarde, je me dis, ben je vais faire tel chapitre et puis tu arrives, tu ouvres ton manuel, et pis t'y vas.
 - **Se mettre en danger**
 - **Ne rien préparer pour la leçon**
- Ada : Et c'est ce qu'on a appris aussi je pense pendant notre formation à la HEP, c'est d'avoir quand même un, moi j'ai pas l'impression que pendant notre formation, on nous a dit que on allait faire une recette de cuisine, tu prends un livre et tu le suis, ABCDE, moi j'ai pas, moi j'ai pas appris ça dans mes cours en tout cas mais, voilà. Donc euh, c'est là où je, quand je disais peut-être se faire plus confiance, par rapport à ce qu'on a appris, on a reçu une formation on nous a appris ben des choses et puis il faut peut-être pas se laisser euh submerger par les commentaires de vieux profs qui n'ont peut-être pas eu la même formation et qui ont leur truc en tête parce que c'est juste détruire le travail qu'on a fait pendant notre formation. Au contraire, il faut peut-être nous euh essayer de les convaincre eux. Maintenant que c'est frais ce qu'on a appris.
 - **Se faire confiance justement car sa formation est récente.**

FG C4

- Diane : Mais euh, mais les maths, pourtant le moyen d'enseignement il est bien fait donc tu as finalement peu à préparer mais il me semblait que j'avais plus à faire que maintenant que j'ai le français et je pense que c'est dû aussi à une routine, il y a un moment où tu te dis, bon ben, ça je sais faire. Au pire, j'y vais un peu à la freestyle et puis ça, généralement, ça passe quand même.
 - **Forme de routine**
 - **Prendre confiance en soi avec la pratique**

4.4 Anticiper et s'organiser :

FG A3

- Carine : Donc tout à coup, ça buggait, il imprimait pas les bons trucs, c'était un commerce quoi. Il fallait tirer 3 fois les carnets pour les avoir. Donc, il faut anticiper, au lieu de se dire, en 1 heure, c'est l'ordi, il faut prévoir l'après midi, comme ça, on est sûr d'être au bout.
 - **Anticiper, prévoir suffisamment de temps pour arriver au bout des tâches.**

FG C1

- Alexandra : Ouais, c'est ça, généralement, la photocopie, elle est faite quand même une semaine à l'avance. Alors que chez nous, 5 minutes avant le cours, des fois elle est pas prête quoi (*rire*).
 - Anticiper, s'organiser
- Alexandra : Moi j'avais fait un truc pour ça, j'ai, quand je commence un nouveau thème, je me fais directement toute la séquence et puis je note direct tous les exercices que je vais faire, à quel moment, avec quel objectif et puis ça, ça me prend ça, ça prend du temps à faire mais je dirais, en une heure, une heure et demi, j'ai fait mon plan. Je l'imprime et puis après comme ça, à chaque leçon, je peux quasiment y aller qu'avec le plan et puis je sais ce que je veux faire à ce moment-là et je pense que je gagne pas mal de temps après coup. Sur le, sur le fonctionnement du, du semestre quoi.
 - Établir un plan de tt la séquence pour gagner du temps sur le semestre

FG C3

- Marc : Bon alors moi où j'ai énormément gagné de temps, c'est que je me suis dit, bon maintenant quand je travaille, je travaille. [...]
 - Définir des plages destinées au travail, et ne pas faire autre chose sur ces plages-là.

4.5 S'habituer et se relâcher :

FG C1

- Alexandra : Mais même, même au lycée, au bout d'un moment, tu, tu relâches aussi enfin je voyais, j'étais en stage l'année passée au lycée les premiers cours, mais il me fallait quasiment deux jours à préparer 45minutes, à la fin, euh en une demi-heure, j'avais fait mon cours, tu vois ? / Marc : Ouais après t'es à jour.
 - S'habituer, devenir plus efficace
 - Être à jour sur la matière après l'avoir enseignée
- Marc : Voilà ouais je crois qu'il faut s'y faire c'est comme ça. C'est tu te ranges, tu fais ce que tu penses, et puis tant que tu l'as pas fait une fois, tu sauras jamais si euh, moi je prévois je planifie mes exercices et puis tout à coup, t'es là, mince, bon ben on en rajoute vite deux ou t'en as fait que trois sur sept et puis il est déjà passé 4 périodes et pis il faut gentiment passer à autre chose, et puis voilà et puis après l'année d'après, tu sauras et puis tu retestes. Tu retestes, tu en as un de plus, un de moins.
 - S'y faire, c'est comme ça
 - Tester et re-tester des choses

FG C3

- Marc : [...] il y a le fait que je sais maintenant où je vais, j'ai un peu compris comment fonctionnaient, je sais mieux comment fonctionnent mes élèves, je sais ce qui va, ce qui va pas j'ai un peu structuré mes cours, je sais ce que je vais faire, donc forcément quand je suis déjà pas deux heures en train de me demander mais qu'est-ce qu'il faut que je fasse.

FG C4

- Marc : ça varie mais l'aspect répétitif du travail, c'est au contraire je trouve des fois un peu le bon côté de la chose. T'es pas tout le temps non plus en train justement de, toujours te projeter de l'avant, toujours, des fois, il y a des moments, t'es là, aussi tu, tu te dis, cette semaine j'ai fait passer mes travaux écrits et puis cette semaine mon boulot à côté de l'école ça va être de faire des corrections. Je sais comment faire ça, c'est, le truc inratable quoi. Et puis voilà, tu as un moment comme ça. Et puis après tu repars un peu de l'avant, et puis l'année d'après, tu reprends ce que tu as fait, t'as déjà une base, donc t'as déjà une grande sécurité, et puis tu refais, et puis tu te dis, ah ben du coup je tente ça, je fais ci, et puis voilà.
 - Avoir des moments que l'on maîtrise bien car on les a déjà beaucoup faits
 - Se créer un répertoire pour les années suivantes

FG D1

- Armand : Mais ouais ça va venir peut-être avec le temps aussi. Le fait d'être moins euh, moins surchargé en correction, ou en je sais pas en préparation de tests, préparation de cours, parce qu'il y a beaucoup mais, ça viendra avec le temps.
 - Être moins surchargé viendra avec le temps