

Recensement et analyse des pratiques d'accueil des nouveaux·elles enseignant·e·s dans des établissements scolaires accueillant des élèves du cycle 3 du canton de Berne et du canton du Jura.

Un travail de recherche d'Elena Angiolini, conduit sous la direction de Sheila Padiglia

Filière B

Rendu à Bienne, en avril 2026.

Résumé : L'objectif de ce TER est de recenser les pratiques mises en place pour favoriser l'accueil et l'intégration des enseignant·e·s récemment engagé·e·s qui arrivent dans un établissement scolaire du cycle 3 de l'offre ordinaire ou spécialisée dans le canton du Jura et le canton de Berne. Les pratiques d'accueil et l'effet qu'elles produisent sur les enseignant·e·s seront analysées.

Mots-clés :

Entrée en fonction ; enseignement secondaire ; milieu professionnel ; accueil ; vécu émotionnel

Je tiens tout d'abord à remercier Sheila Padiglia pour son suivi tout au long de ce travail, sa disponibilité, sa gentillesse et la qualité de ses retours. Elle a parfaitement su comprendre ma manière de travailler et y adapter son suivi.

Merci aux collègues qui ont accepté de participer à cette étude pour leur partage, leur enthousiasme et leurs choix de pseudonymes douteux qui n'ont pas manqué de me faire rire à chaque fois que je travaillais sur ce TER.

Mes remerciements vont également à mes ami-e-s, tout particulièrement à ma sœur. J'ai une chance assez indécente d'être entourée de personnes aussi brillantes, drôles, complémentaires et profondes. Ils et elles m'apprennent en continu, élargissent mes horizons et sont disponibles. Merci.

Merci à mes parents, pour leur soutien, leurs questions. Probablement pour le soulagement discret de voir leurs filles terminer leurs formations initiales afin de pouvoir envisager une retraite tranquille.

Je souhaite également remercier mes collègues de l'École secondaire de Moutier, qui m'ont accueillie il y a maintenant six ans avec une chaleur qui méritent d'être soulignée et qui a en grande partie motivé ce travail. Merci pour l'humour, la bonne humeur, et toutes ces discussions en salle des maîtres, en camp, comme ailleurs, qui oscillent en permanence entre profondeur et grand n'importe quoi.

Enfin, merci à moi-même. Pour avoir réussi à mener de front engagements professionnels, extra-professionnels et études à la HEP. L'année écoulée était particulièrement intense mais m'a confirmé que j'avais les épaules solides, que je savais répondre à mes besoins et mettre des limites quand cela se révélait nécessaire ainsi que travailler intelligemment et efficacement en restant de bonne humeur et disponible la majorité du temps. En découle une certaine fierté que je n'ai pas envie de reléguer au second plan.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Problématique et question de recherche	2
1.1 Point de départ de la réflexion	2
1.2 Présentation, objectivisation et contextualisation du problème.....	3
1.3 Qu'est-ce qu'une « pratique d'accueil » ?	5
1.4 Question, hypothèses et objectifs de recherche.....	5
2. Démarches méthodologiques	6
2.1 Cadre méthodologique et dispositif de recherche	6
2.2 Nature des données	9
2.2.1 Description du corpus.....	9
2.2.2 Présentation des participant.e.es.....	9
2.3 Méthode d'analyse des données	10
3. Résultats.....	11
3.1 Extraction et thématization des résultats	11
3.1.1 Entre saturation informationnelle et invisibilité des codes : trouver la “juste dose” d'accueil	11
3.1.2 La construction du sentiment de légitimité professionnelle : point crucial de l'accueil...	13
3.1.3 L'inconnu comme facteur de vulnérabilité, le familial comme ressource	15
3.2 Piste de recommandations de pratiques d'accueil.....	16
Conclusion	17
Références bibliographiques.....	20
Pratiques d'accueil.....	20
Méthodologie.....	21
Annexes	21

Introduction

L'entrée dans un nouvel établissement scolaire constitue un moment charnière dans la trajectoire professionnelle des enseignant·e·s. Au-delà de la prise de fonction en tant que telle, cette phase implique une adaptation à un nouvel environnement de travail, à des pratiques institutionnelles spécifiques ainsi qu'à un collectif professionnel déjà constitué. Cette transition, souvent peu visible, comporte pourtant des enjeux importants en termes de compréhension des attentes, de positionnement dans l'équipe et de gestion des premières expériences de terrain.

Si les débuts dans le métier ont fait l'objet de nombreuses recherches, la question de l'accueil lors d'un nouveau poste, voire d'un changement de poste, reste plus discrète dans la littérature. Or, ces situations d'arrivée dans un nouvel établissement confrontent les individus à des formes d'incertitude susceptibles d'influencer leur vécu professionnel et émotionnel durablement.

Dans ce contexte, ce travail s'intéresse aux pratiques d'accueil mises en place dans les établissements scolaires et à leurs effets sur les enseignant·e·s. Il vise à comprendre dans quelle mesure ces pratiques participent à influencer les parcours d'entrée dans un nouveau poste.

Pour ce faire, une recherche qualitative basée sur un focus group a été menée auprès d'enseignant·e·s ayant récemment intégré un nouvel environnement professionnel. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique, l'analyse des données permettra de mettre en évidence les effets des pratiques d'accueil sur le vécu des enseignant·e·s, avant de proposer des pistes de réflexion à visée opérationnelle.

1. Problématique et question de recherche

1.1 Point de départ de la réflexion

Mon intérêt pour la thématique de l'accueil des enseignant·e·s trouve son origine dans mon entrée en fonction en janvier 2021 dans l'établissement où j'exerce actuellement. J'estime y avoir bénéficié d'un accueil humain et social particulièrement chaleureux, tant de la part de mes collègues que de la direction. Toutefois au fil du temps, des interrogations d'ordre administratif ont émergé : fonctionnement interne de l'école, législation scolaire cantonale, cahier des charges des enseignant·e·s, etc. Ma curiosité, conjuguée à mon désir de bien faire, ainsi que la chance d'avoir rencontré certaines collègues disponibles et informées dans ces domaines, m'ont peu à peu permis de mieux comprendre le cadre légal et administratif de ma profession, de mon lieu de travail. Cette expérience globalement positive a contribué à me diriger également vers du travail administratif dans mon établissement scolaire pour une partie de mon pensum à partir de la rentrée scolaire qui me verra terminer mon cursus HEP et rendre ce travail de recherche.

Il me semble indispensable de disposer d'une vision globale de ce qui est attendu de nous, de nos droits et de nos devoirs, afin d'enseigner dans des conditions optimales. Lorsque les bases sont claires et solides, que les ressources nécessaires sont accessibles et que l'on sait où les trouver, les conditions de travail s'en trouvent grandement améliorées et fluidifiées. Rey et Gremaud (2016) mettent en exergue que l'insertion professionnelle des enseignant·e·s comporte de nombreuses dimensions, entre lesquelles peuvent naître autant de synergies que de lignes de tensions: insertion comme employé dans une structure juridique et administrative, intégration dans un environnement de travail (l'établissement) qui fonctionne souvent comme «communauté de pratiques » [...] (p. 13).

Les nombreuses discussions « entre profs » que j'ai la chance d'entretenir avec des enseignant·e·s de mon entourage amical et professionnel ont nourri mon intérêt pour la question de l'accueil des enseignant·e·s dans les établissements du secondaire I. De plus, la fonction d'enseignante spécialisée que j'occupe depuis quelques années pour une partie de mon poste n'a fait que renforcer ma conviction : une connaissance approfondie des cadres légaux, du cahier des charges de sa propre fonction, ainsi que de celles des professionnel·le·s avec lesquels nous collaborons est primordiale tant pour l'exercice de notre métier que pour notre santé et les relations de collaboration. Mon expérience m'a fait considérer comme pertinent d'intégrer des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans le champ de réflexion et la collecte de données qui me permettront de mener ce travail de recherche. Le propos sera développé dans la partie qui traitera des hypothèses préalables.

1.2 Présentation, objectivisation et contextualisation du problème

Lorsque j'échange à ce sujet avec d'autres enseignant·e·s c'est systématiquement dans des cadres informels et de loisir. L'accueil des novices n'est pas un sujet ouvert en salle des maîtres. Il ressort de la littérature que j'ai consultée que beaucoup d'abandons de postes se sont les premières années dans la profession par les enseignant·e·s (Mroczkowski, 2022) (Broyon & Rey, 2016). Et « que les conditions de travail sont devenues de plus en plus complexes, que le statut actuel des enseignants n'est peut-être pas à la hauteur des ambitions d'une professionnalisation du métier ou encore que l'accompagnement des enseignants débutants souffre de lacunes dans certains contextes. » (Wentzel, 2011, p. 26). Je ne souhaite pas consacrer spécifiquement ce travail aux éléments négatifs autour de l'accueil et aux abandons de postes, mais bien recenser des pratiques et recueillir l'accueil de celles-ci auprès des enseignant·e·s qui participent à l'étude. Rey et Gremaud (2016) soulignent que les enseignant·e·s novices estiment que les échanges avec les collègues contribuent d'avantage au développement de leurs compétences professionnelles que l'évaluation de leurs pratiques de travail par une autorité hiérarchique ou le suivi par un mentor attitré. Mais également que l'intégration à des groupes de travail de l'enseignant·e novice contribue à renforcer son sentiment de compétence, à l'inverse une mésentente avec un collègue peut être un facteur aggravant voir un déclencheur de crise (p. 14).

Duchesne (2011) précise toutefois que l'efficacité du mentorat ne peut être présupposée et dépend étroitement des conditions de sa mise en œuvre. Le mentorat apparaît comme un levier pertinent lorsqu'il repose sur le volontariat des acteurs, sur une compatibilité entre mentor et mentoré, ainsi que sur une clarification explicite des attentes et des objectifs poursuivis. L'auteure insiste en outre sur la nécessité de distinguer clairement les fonctions d'accompagnement de toute forme d'évaluation hiérarchique, condition indispensable à l'instauration d'un climat de confiance. Dans cette perspective, le mentorat s'inscrit moins comme une réponse standardisée que comme un dispositif à ajuster aux besoins spécifiques des enseignant·e·s novices. Dans le contexte romand, ce type d'accueil est institutionnalisé en Valais par exemple, c'est étatique et obligatoire : « Chaque année, l'introduction à la profession débute par une journée de formation ciblée sur les tâches administratives (cahier des charges, règlements, documents à remplir, etc.), obligatoires pour tout·e nouvel·le enseignant·e ayant obtenu un poste dans le canton (au primaire et au secondaire I et II). Cette journée est complétée, pour les enseignant·e·s du primaire uniquement, par des mesures d'accompagnement considérées comme une formation continue et qui sont facultatives. Ces mesures d'accompagnement touchent potentiellement tous les enseignant·e·s novices ayant terminé leur formation initiale, qu'ils soient engagés ou non; ce qui signifie que les enseignant·e·s

n'ayant pas trouvé de poste fixe peuvent aussi y participer. » (Broyon, 2011, p. 29). Ce type d'accompagnement engendre un haut taux de satisfaction chez les enseignant-e-s novices. Cela fonctionne d'autant mieux si le-la jeune enseignant-e peut choisir son mentor et que les objectifs et attentes sont redéfinis en cours d'année (Duchesne, 2011). Rey et Gremaud (2010) arrivent aux mêmes conclusions : l'échange et le mentorat entre un-e enseignant-e expérimenté-e et un-e novice n'est possible et profitable que si la perception de l'autre partenaire correspond à sa propre image et si le vécu de l'autre fait écho à sa propre histoire (p. 5).

Mes lectures montrent qu'un type d'acteur dont il est peu question sont les directions d'écoles. Elles sont pourtant le relai entre les cantons et les enseignant-e-s pour les questions administratives. De plus, certainement par facilité d'accès et lourdeur moindre de la procédure, l'inspecteur ayant participé à l'étude de Gremaud et Rey (2010) explique que le débutant ou la débutante sollicite en premier lieu les ressources intra-établissement (collègues, pairs de la HEP, duettiste, collègues chevronnés du bâtiment, responsable et administrateur) et fait appel en deuxième temps aux intervenants extra-établissement (introduction à la profession, service auxiliaire, psychologue, éducation générale, inspecteur) (p. 23). Les directions d'écoles me semblent être le point nodal de l'accueil des enseignant-e-s récemment engagé-e-s puisqu'il ressort largement que guider l'enseignant-e novice pour tout ce qui est d'ordre administratif est primordial comme les pratiques diffèrent parfois fortement d'un établissement à l'autre (p. 22). Les collègues pairs, aussi expérimenté-e-s qu'ils soient, ne sont pas forcément compétent-e-s pour ces aspects-là. « Les pratiques et l'anticipation de l'accueil des nouveaux enseignants responsables de bâtiment ne se déroulent pas de manière systématiquement identique mais dépend au contraire du cercle scolaire. Pour les établissements les plus proactifs, l'apéritif de clôture ou le repas de fin d'année constitue une première occasion d'intégrer le nouvel enseignant-e. Parfois, il sera même convié à une réunion de travail à la fin de l'année scolaire précédant sa prise de fonction. D'autres fois, une nomination tardive rend cette démarche impossible et l'enseignante ne connaît ses collègues qu'au début de l'année scolaire. » (Rey et Gremaud, 2010). Les pratiques mentionnées dans la citation ci-avant sont du ressort des responsables d'établissement ou des secrétariats en termes organisationnels. Or la tendance actuelle consiste néanmoins à confier l'accueil des nouveaux aux enseignant-e-s eux-mêmes plutôt qu'aux autorités scolaires (Rey et Gremaud, 2010, p. 11). Ces deux constats entrent en confrontation et peuvent potentiellement expliquer une partie des tensions entre besoins réels et pratiques d'accueil en vigueur. Le rôle primordial de pivot des directions d'école que j'identifie est corroboré par ce constat : « Il est unanimement attendu que le nouvel arrivant soit proactif, sollicite, questionne, se renseigne et cherche des réponses auprès de tous les partenaires, c'est vu comme un

rite initiatique. (p. 5) Mais un premier contact avec une personne mandatée par la commission scolaire lors de l'été avant la rentrée facilite cette dynamique. » (Rey et Gremaud, 2010, p. 5).

1.3 Qu'est-ce qu'une « pratique d'accueil » ?

Dans le cadre de ce travail, les pratiques d'accueil désignent l'ensemble des dispositifs, interactions et modalités formelles ou informelles, par lesquelles un établissement scolaire et ses acteurs accompagnent l'arrivée d'un·e enseignant·e sur un nouveau poste. Elles incluent aussi bien des actions institutionnalisées (entretiens, mentorat, formations, transmission de documents) que des pratiques plus implicites ou relationnelles (présentation aux collègues, partage de ressources, soutien informel, transmission de codes professionnels) qui participent à l'insertion subjective du ou de la nouvelle collègue.

L'analyse du corpus mettra en évidence que ces pratiques ne se réduisent pas à une phase initiale ou à un ensemble d'informations transmises, mais constituent un processus qui s'inscrit dans le temps et dans les relations. Les pratiques d'accueil jouent ainsi un rôle central dans la manière dont les enseignant·e·s nouvellement engagé·e·s se sentent intégré·e·s au collectif de travail, construisent leur sentiment de légitimité professionnelle et font face aux défis liés à l'entrée en fonction.

1.4 Question, hypothèses et objectifs de recherche

L'objectif principal de ce travail est de recenser et analyser les pratiques d'accueil qui ont été proposées et vécues par les jeunes enseignant·e·s qui ont accepté de participer à ce travail de recherche. Afin de diriger ce travail dans une direction la plus concrète et utilisable possible, il est important à mes yeux que mes résultats une fois traités puissent déboucher sur la formulation de recommandations de pratiques d'accueil issues des résultats. Si je ne me fais pas d'illusions quant à l'attente de certains acteurs en termes de « recettes magiques » (Gremaud et Rey, 2010, p. 18) mais aussi de impossibilité à en fournir, je pense que ce travail pourra par contre mener à formuler quelques recommandations claires, répondant aux besoins réels de jeunes enseignant·e·s.

Rey et Gremaud (2016) distinguent l'intégration dans une structure juridique et administrative de l'intégration dans l'environnement de travail (p. 13), il s'agira donc de distinguer les pratiques d'accueil en fonction de leur orientation bien que des synergies existent entre elles que la frontière des deux domaines ne sont pas hermétique. Il s'agit de l'accueil objectif et de l'accueil subjectif, notions que l'on retrouve régulièrement dans la littérature sur l'entrée en fonction.

Ma question centrale est la suivante : « Quels effets les pratiques d'accueil produisent-elles sur le vécu professionnel et émotionnel des enseignant·e·s arrivant sur un nouveau poste ? » La consultation de littérature scientifique conjuguée à mon expérience personnelle me mènent à affiner la recherche en formulant deux hypothèses :

Hypothèse 1 : Le soin apporté à l'intégration dans l'environnement professionnel de travail est plus investi que l'intégration dans la structure juridique et administrative de « l'établissement scolaire ».

Hypothèse 2 : Dans le cas d'une fonction d'enseignant·e spécialisé·e, les pratiques d'accueil font l'objet d'une attention particulière, voire accrue, en raison des spécificités des élèves pris en charge ainsi que de la multiplicité des professions et des acteurs avec lesquels l'enseignant·e spécialisé·e doit collaborer.

Si ces hypothèses émanent en partie de l'environnement dans lequel nous évoluons, de discussions nombreuses et riches que nous avons eues avec des collègues les dernières années et de constats objectifs, elle peuvent être appuyées, notamment pour la deuxième par des constats de Guibert et Lazuech (2011) : en France, ce sont dans les établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire que les échanges et la collaboration entre collègue sont les plus étroits. Les chercheurs signalent que cette ligne de partage entre lycées et collèges généraux et établissements classés comme relevant de l'éducation prioritaire a déjà été mise en évidence précédemment dans la recherche, notamment par Périer.

Si l'éducation prioritaire en France et l'enseignement spécialisé dans l'espace BEJUNE ne sont pas des modalités de prise en charge scolaire avec des objectifs identiques, elles partagent l'aspiration commune d'apporter des réponses institutionnelles et pédagogiques à des publics scolaires identifiés comme rencontrant des difficultés particulières.

2. Démarches méthodologiques

2.1 Cadre méthodologique et dispositif de recherche

Afin de mener cette recherche j'ai porté mon choix sur une méthode qualitative, notamment car les subtilités des vécus en termes de pratiques d'accueil ne peuvent que difficilement être anticipées dans l'établissement d'un questionnaire. La richesse des résultats s'en serait ainsi vue amoindrie. « L'entretien a d'abord pour fonction de « reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des

comportements des acteurs sociaux; le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs de déterminants sociaux » (Blanchet, Gotman, 1992, p. 27). Reconstruire le sens subjectif du vécu des acteurs à qui la parole sera donnée dans ce travail est ce que je souhaite faire.

Kaufmann (2014) nous rend attentif à l'écueil de la dénaturation des données par des transcriptions complètes et nous invite à écouter, réécouter et à faire preuve de flexibilité dans les hypothèses au moment où l'on travaille sur les données récoltées. Il nous invite également à fonctionner en prenant des notes, en faisant des fiches au moment de la récolte et du traitement des données, plutôt qu'à focaliser notre attention sur une retranscription totale et froide du contenu enregistré. Blanchet et Gotman (2007) quant à eux ont un point de vue qui diffère sur la question : « Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle, qui est l'analyse des discours. Elle consiste à sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. Cette analyse s'effectue sur l'ensemble des entretiens d'une enquête prise comme autant d'unités de comparaison. Plus précisément, elle s'effectue sur le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés, retranscrits de manière littérale. L'analyse des discours concerne donc des textes écrits et non pas les enregistrements eux-mêmes. Non qu'il soit impossible de travailler sur simple enregistrement, ni inutile de s'y référer parfois, mais l'analyse à l'écoute ne permet pas la communicabilité des procédures effectives de production des résultats. »

Les connaissances en linguistique acquises lors de mon parcours étudiant font que je ne peux décemment pas considérer qu'un corpus ne puisse être considéré comme tel qu'une fois transcrit, mais je comprends l'essence de leur préoccupation. Les informations que je serai amenée à confronter à mes hypothèses dans le but de répondre à la question de recherche résident dans le contenu discursif des jeunes enseignant·e·s qui ont accepté de me consacrer un peu de leur temps. Je pense raisonnable de travailler en grande partie sur une transcription précise dans un but d'objectivité, d'efficacité et de transmissibilité du travail. Mais j'estime également une prise de note concernant des aspects moins objectivables tel que des émotions, des intonations ou des hésitations comme tout à fait enrichissante.

Mon choix s'est porté sur le focus groupe afin de favoriser les échanges entre trois enseignant·e·s novices qui ont aimablement accepté de participer à ce travail. Mon rôle sera de leur fournir un cadre propice et confortable, d'être effacée, de guider l'entretien avec un fil rouge et de laisser œuvrer les interactions. Eventuellement de recadrer l'entretien si cela se révèle nécessaire.

Si j'avais pensé mener cette étude avec des entretiens semi-directifs, S. Padiglia m'a suggéré de me diriger vers le focus group, je l'en remercie d'ailleurs vivement, sa proposition ayant été des plus pertinentes. Pour cette étude, le focus group présente plusieurs avantages majeurs. D'une part, il permet d'observer comment les participant·e·s réagissent aux propos des autres, confirmant ou nuancant leurs propres expériences. Les interactions constituent en-elles même un matériau riche pour analyser les pratiques d'accueil telles qu'elles sont perçues socialement et individuellement. D'autre part, la dynamique collective encourage la remémoration : un participant·e évoque un événement ou une thématique, un acteur auquel les autres participant·e·s ou la chercheuse n'auraient pas pensé.

Cependant, cette méthode comporte aussi certaines limites. La présence des pairs peut éventuellement freiner l'expression de vécus plus personnels, notamment lorsqu'il s'agit de critiquer une direction ou un mentorat insuffisant. De plus, certains participant·e·s plus à l'aise peuvent occuper davantage de place, influençant la direction de la discussion. Enfin, les résultats ne sont pas généralisables statistiquement, mais leur objectif n'est pas la représentativité : ils visent la compréhension approfondie d'un phénomène contextualisé. Le climat de confiance entre les jeunes enseignant·e·s et le partage de certaines expériences difficiles par un des participant·e·s en fin d'entretien me permet de relativiser ces aspects potentiellement négatifs pour cette étude-ci.

L'intelligence artificielle, en particulier ChatGPT (OpenAI, 2023), a été mobilisée tout au long de ce travail comme soutien au processus de recherche et de rédaction. J'ai inscrit son usage dans une logique d'appui à la réflexion et à l'organisation, sans substitution au travail d'analyse.

Concrètement l'IA m'a permis de faciliter le repérage et la mise en relation de références théoriques présentes dans la bibliographie et de rendre efficace leur mobilisation dans l'analyse. Également d'accompagner l'articulation de la pensée, notamment par la reformulation de questionnements et la mise en tension de concepts issus de la littérature scientifique et des données recueillies en testant et clarifiant certaines hypothèses. Je l'ai également utilisée pour de la reformulation de texte et les aspects de correction et unification des styles.

2.2 Nature des données

2.2.1 Description du corpus

Les données recueillies prennent la forme d'un enregistrement audio d'un focus group d'une durée de 65 minutes, réunissant trois enseignant·e·s récemment engagé·e·s sur un nouveau poste de travail. La discussion a été guidée par le canevas élaboré en amont (voir annexe 2), structuré autour de thématiques centrales : accueil institutionnel, réception administrative, intégration professionnelle, interactions avec les pairs et vécus émotionnels. La discussion s'est tenue chez moi, à Delémont, le 20 novembre 2025. Il peut être intéressant de relever également que la configuration que j'avais prévue : autour de ma table à manger, me tenant tout au bout en retrait n'a pas été retenue : les participant·e·s se sont naturellement installé·es au salon, sur le canapé, pour faire connaissance de manière informelle et se sustenter avant l'entretien. Ils ont choisi de rester à cet endroit, installés en U pour l'entretien, je me suis donc placée sur un fauteuil à proximité.

Après la séance, les données ont fait l'objet d'une transcription détaillée, respectant fidèlement le contenu discursif, conformément aux recommandations de Blanchet et Gotman (2007) en matière d'analyse des discours. Les transcriptions ont été réalisées à partir d'un enregistrement audio de 64 minutes, à l'aide d'un logiciel de reconnaissance vocale (Sonix), puis corrigées manuellement selon la charte que j'ai établie (annexe 3) et qui m'a permis de conserver une ligne de conduite claire en effectuant cette tâche. S'il avait été envisagé de prendre des notes complémentaires durant l'entretien pour documenter les aspects para-verbaux (intonations, hésitations, émotions), utiles pour enrichir l'interprétation, cela n'a finalement pas été fait. J'avais préparé tout le matériel nécessaire mais ma concentration et mon énergie ayant été dirigées vers le suivi du cours de l'entretien et l'identification de relances pertinentes lorsque la discussion prenait une tournure qui s'écartait du guide envisagé, je n'ai pas eu l'espace psychologique pour documenter ces aspects.

A des fins de protection des données et de l'anonymat souhaité par les participant·e·s au moment de signer le formulaire de consentement, leurs noms ainsi que les établissements dans lesquels ils travaillent ont été anonymisés. Ils ont ensuite choisi un prénom d'emprunt en congruence avec leur genre.

2.2.2 Présentation des participant·e·s

Le focus groupe a réuni trois enseignant·e·s récemment engagé·e·s dans des établissements accueillant des élèves du cycle 3, exerçant dans des contextes professionnels distincts.

Rodolphe exerce dans le canton du Jura. Il est formé pour le secondaire I et II et occupe une fonction mixte, partageant son temps entre l'enseignement ordinaire (français et histoire) et l'enseignement spécialisé au secondaire I. Il est en train de faire le master en enseignement spécialisé. Son entrée dans l'établissement s'inscrit dans une continuité professionnelle, puisqu'il y avait auparavant exercé comme stagiaire et remplaçant.

Bertrand enseigne dans le canton de Berne, dans un établissement du secondaire I de l'enseignement ordinaire. Il est formé pour le secondaire I et II en anglais et histoire. Lors de son entrée en fonction, il ne connaissait ni l'établissement ni la région dans laquelle il a été engagé. Il a été notamment engagé pour du français, branche pour laquelle il n'est pas diplômé. Il a bénéficié d'un dispositif de mentorat institutionnalisé par le canton de Berne.

Gertrude est formée en biologie et science de la nature pour le secondaire I et II, elle travaille dans le canton de Berne au sein d'un établissement relevant de l'enseignement spécialisé. Elle a intégré une structure nouvellement créée, dans laquelle l'ensemble de l'équipe éducative a été engagée simultanément. Son expérience se caractérise par un fort encadrement institutionnel et par une collaboration étroite avec d'autres professionnel·le·s non enseignant·e·s.

2.3 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données recueillies lors du focus groupe reposera sur une analyse thématique horizontale, consistant à regrouper et à comparer les discours des participant·e·s selon des thèmes communs, indépendamment de l'ordre chronologique de l'entretien. Ce choix se justifie par la nature même du dispositif de recueil : le focus group favorise des échanges où les prises de parole s'inscrivent dans une dynamique collective et comparative plutôt que dans des trajectoires individuelles isolées. Une analyse horizontale permet ainsi de mettre en évidence les régularités, les convergences et les divergences entre les expériences relatées, tout en tenant compte des effets de contexte (type d'établissement, statut professionnel, appartenance cantonale,...) qui sont saillants dans mon corpus.

Sur le plan épistémologique, la technique d'analyse sera principalement déductive, dans la mesure où les grandes catégories analytiques s'appuient sur la grille d'entretien qui a structuré le focus groupe, elle-même élaborée à partir de la littérature relative à l'entrée dans le métier enseignant et aux pratiques d'accueil institutionnelles ainsi que les conseils reçus lors des séminaires « recherche en éducation ». Je ne souhaite toutefois pas exclure une ouverture inductive qui permettra de traiter des thématiques directement issues directement du matériau collecté. Cette posture analytique me

semble optimale dans l'idée d'assurer la cohérence du cadre théorique mobilisé et de respecter la richesse du discours des participant·e·s.

3. Résultats

3.1 Extraction et thématisation des résultats

Un tableau thématique, comportant également des sous-thèmes se basant en partie sur le guide établi pour le focus groupe a été utilisé comme outil méthodologique d'analyse. La structure et le contenu sont consultables en annexe 4. En vertu des résultats obtenus par cette méthode je fais le choix de thématiser les résultats en trois grands axes analytiques et transversaux.

3.1.1 Entre saturation informationnelle et invisibilité des codes : trouver la “juste dose” d'accueil

L'analyse du corpus met en évidence une tension centrale entre, d'une part, une transmission d'informations dense, parfois vécue comme anxiogène et d'autre part, l'absence ou l'implication de certains codes professionnel·le·s pourtant déterminants pour l'intégration des enseignant·e·s nouvellement engagé·e·s. Les pratiques d'accueil ne sont ainsi ni entièrement absentes, ni pleinement ajustées, mais oscillent entre une logique de mise à disposition massive de ressources et une attente implicite de débrouillardise et de proactivité de la part des nouveaux/nouvelles arrivant·e·s. Ces résultats font écho aux travaux de Rey et Gremaud (2016), qui mettent en évidence la coexistence de dimensions formelles et informelles dans l'insertion professionnelle, et surtout les tensions que cela peut engendrer pour les enseignant·e·s novices.

Plusieurs situations illustrent le caractère potentiellement anxiogène d'une surcharge informationnelle. Gertrude, engagée dans un établissement nouvellement créé de l'enseignement spécialisé, évoque la réception d'un classeur très volumineux regroupant les procédures, valeurs et modalités de fonctionnement de l'école. Si ce dispositif témoigne d'une volonté institutionnelle forte de structuration et de formalisation de l'accueil, il est également associé à un sentiment d'assaillement, exprimé par une réaction de surprise et de fatigue face à la quantité d'informations transmises en une fois plus d'une année après (annexe 1, p. 10) :

« Ouais alors au tout début, la direction qui nous a donné ce classeur. Donc au début c'était genre Oh mon Dieu, qu'est-ce que c'est que ça ? [...] Alors au début c'était un peu

angoissant parce qu'on se dit waouh, tout est nouveau en fait, on ne connaît rien, on ne connaît pas la Fondation, on ne connaît pas le fonctionnement d'un nouveau logiciel, nouvelle application et tout en même temps. C'est vrai que ça faisait un peu waouh. Et puis du coup, une fois qu'on a eu les infos, on s'est dit que ça faisait énormément de choses. Le souci de ne pas y arriver, de ne pas faire assez. Le fait aussi que ce soit tout nouveau. L'établissement, il n'existait pas donc personne avait du recul dans l'établissement pour nous coacher en direct. On a un peu tous fait sur le tas en même temps, donc au début un peu d'angoisse et puis au final c'est encore quelque chose qui resserre les liens parce que du coup on fait plus ensemble, on en discute et tout. Donc ça s'est très vite bien passé. Mais un peu d'angoisse quand même au début, beaucoup de paperasse. »

Cette expérience rejoint les propos de Rodolphe, qui indique explicitement qu'une transmission trop massive d'informations ne lui aurait pas convenu et aurait renforcé son anxiété (annexe 10, p. 16) :

« [...] je veux dire oui, on n'avait pas du tout tous les documents, on n'est pas arrivé avec des gros classeurs et heureusement pour moi, parce que c'est typiquement le genre de truc qui m'aurait effrayé. J'aurais eu l'impression de devoir tout lire, de devoir tout respecter. Et puis comme je suis quand même pas mal consciencieux pour ça. Ça m'aurait fait paniquer, j'aurais fait un burn out en commençant. Non, là au contraire, je devais aller demander ce qui me manquait, donc je prenais seulement le nécessaire. Ça me faisait créer des contacts avec les collègues, ce que je cherchais aussi à fond. »

Ces éléments suggèrent que la temporalité et la progressivité de l'accueil constituent des enjeux majeurs.

À l'inverse, dans d'autres contextes, l'accueil administratif et informationnel repose davantage sur une logique de mise à disposition que de présentation explicite. Rodolphe explique ainsi que l'ensemble des documents légaux et administratifs est accessible sur une plateforme numérique, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit prévu pour guider les nouveaux enseignant-e-s dans cette masse d'informations. Cette modalité suppose une capacité d'autonomie et une aisance à identifier ses besoins, ainsi qu'une facilité à solliciter les collègues. Bertrand souligne quant à lui le caractère parfois « à l'aveugle » de cette navigation, notamment lorsqu'on ne connaît pas encore bien les personnes-ressources au sein de l'établissement.

Ce fonctionnement met en lumière une autre dimension centrale de l'accueil : l'invisibilité de certains codes professionnels et organisationnels. Bertrand et dans une moindre mesure Rodolphe

évoquent des « micro-détails » ou des règles implicites, rarement formalisées, mais dont la méconnaissance peut engendrer un sentiment de maladresse, voire de dévalorisation. Bertrand décrit par exemple des pratiques très codifiées propres à son établissement, qu'il n'a découvertes que progressivement, parfois à ses dépens, notamment lorsque les élèves profitaient de ses hésitations (annexe 1, p. 16) :

« Par exemple, je l'ai mentionné tout à l'heure pendant la récréation sur le terrain de sport, une balle, un ballon de foot qui va sur le toit, qu'est-ce qu'on fait ? Ah, vous la mettez pas en colle ? Parce que certains profs, ils auraient mis en colle. Les élèves qui jouent un peu avec ça. Ou alors est-ce que je peux aller aux toilettes ? Oui mais normalement il y a marqué dans le règlement, mais moi j'ai le droit... beaucoup de petites choses comme ça, qui relèvent plus du microdétail. Mais quand on est confronté à ça, on se dit ah mais mince, je suis vraiment... je me sens bête parce que je sais pas comment réagir. Puis les élèves, certains en profitent ou c'est le sentiment qu'on en a. Ils cherchent les limites aussi. »

Ces éléments, bien que perçus comme mineurs par les collègues expérimentés, prennent une importance considérable pour les nouveaux enseignant·e·s en quête de repères et de légitimité.

L'analyse montre ainsi que l'enjeu ne réside pas uniquement dans la quantité d'informations transmises, mais dans leur pertinence, leur hiérarchisation et surtout leur mise en sens. Les pratiques d'accueil efficaces semblent être celles qui parviennent à articuler un cadre suffisamment explicite pour sécuriser les nouveaux enseignant·e·s, tout en évitant une saturation informationnelle susceptible d'augmenter l'anxiété. Cette « juste dose » apparaît difficile à déterminer de manière standardisée, les besoins variant selon les profils, les contextes institutionnels et les trajectoires antérieures des enseignant·e·s concerné·es.

3.1.2 La construction du sentiment de légitimité professionnelle : point crucial de l'accueil

Le sentiment de légitimité professionnelle apparaît comme un élément transversal et central du vécu des enseignant·e·s nouvellement engagé·e·s. Loin de se réduire à une question de compétences techniques ou disciplinaires, il se construit dans et par les relations, le regard des autres et la reconnaissance perçue au sein de l'institution scolaire. Les pratiques d'accueil jouent, à ce titre, un rôle déterminant dans la manière dont les enseignant·e·s se sentent autorisé·e·s à occuper leur place.

Les situations de continuité institutionnelle constituent un facteur particulièrement protecteur. Rodolphe, qui a intégré un établissement dans lequel il avait déjà exercé comme stagiaire et remplaçant, décrit une entrée en fonction marquée par un sentiment de confiance et de reconnaissance. Le fait d'être « connu de tous » contribue à une perception positive de l'accueil et à un sentiment de légitimité immédiat. À l'inverse, Bertrand évoque un « saut dans le vide » lors de sa prise de fonction, lié à l'absence de repères relationnels et institutionnels, mais aussi au fait d'enseigner des branches pour lesquelles il n'était pas diplômé. Il exprime alors une préoccupation forte quant à l'image renvoyée aux collègues et aux élèves, allant jusqu'à évoquer la nécessité de « naviguer le plus dignement possible dans une nouvelle carrière » (annexe 1, p. 24) :

« [...] je pense qu'il y a une part de fierté de mon côté aussi, cette espèce de truc où tu essaies de naviguer le plus dignement possible dans une nouvelle carrière, surtout que tu ne connais pas les gens. En fait, moi je connaissais personne, donc peut-être une réserve par rapport à ça. »

Gertrude quant à elle semble tirer en partie son sentiment de légitimité du fait d'avoir été approchée pour la recruter (annexe 1, p. 2) :

« Pour ma part, c'était très spécial parce que j'ai signé un contrat de travail avant même de savoir où j'allais travailler, parce que l'établissement n'avait pas encore de lieu-dit. [...] Alors, c'était un peu spécial aussi dans le sens où il y a des liens familiaux entre la direction, moi et certains collègues. Donc de ce point de vue-là, j'ai été accueillie plutôt en confiance en connaissant déjà bien certaines personnes, dont la directrice principale. Et bah assez vite, on a été mis dans le bain. On a eu la chance de faire des euh, avant de commencer l'école, de faire des rencontres et diverses activités pour apprendre à se connaître et de commencer déjà de créer du lien. Et puis vu qu'on a commencé un peu tous à la même enseigne dans un nouveau bateau, en fait, ça a créé du lien très très vite. Donc moi j'en garde aussi un très bon souvenir. »

Cette recherche de légitimité influence également le rapport à l'aide et au soutien. Plusieurs extraits montrent que la sollicitation de ressources internes, telles que l'intervention de pairs en classe ou le recours à des dispositifs d'accompagnement, peut être vécue comme ambivalente. Bertrand et Rodolphe évoquent la difficulté de « ravalier sa fierté » pour demander de l'aide, par crainte d'apparaître incompetent ou de se délégitimer aux yeux des élèves et des collègues. Dans ce contexte, l'accueil ne se limite pas à proposer des dispositifs, mais doit également créer un climat de confiance permettant aux enseignant·e·s novices de s'en saisir sans crainte.

Le rôle du collectif apparaît ici central. Les échanges informels entre collègues, le partage d'expériences et la possibilité de relativiser ses propres difficultés à la lumière de celles vécues par d'autres constituent des leviers efficaces allant dans le sens d'une dédramatisation. Bertrand souligne par exemple que le fait d'entendre des collègues évoquer leurs propres difficultés lui a permis de diminuer son sentiment de solitude et de culpabilité. Le collectif agit alors comme un miroir rassurant, normalisant les épreuves de l'entrée dans le métier et de la profession d'enseignant-e.

L'analyse montre ainsi que les pratiques d'accueil contribuent à la construction du sentiment de légitimité professionnelle lorsqu'elles favorisent la reconnaissance, la confiance et l'accès à un soutien non-stigmatisant. À l'inverse, lorsque l'aide est conditionnée à une prise d'initiative perçue comme risquée ou lorsqu'elle intervient tardivement, après l'apparition de situations critiques, l'anxiété et le sentiment d'illégitimité peuvent s'en trouver renforcés.

3.1.3 L'inconnu comme facteur de vulnérabilité, le familial comme ressource

Le troisième axe analytique met en évidence le rôle structurant de l'inconnu et de la fonction protectrice du familial dans le vécu de l'entrée en fonction. L'analyse montre que ce n'est pas tant la difficulté objective des situations rencontrées qui fragilise les enseignant-e-s novices, mais l'accumulation de facteurs inconnus simultanés. Ce constat peut être mis en lien avec les travaux sur l'insertion professionnelle qui montrent que la stabilité des repères et des relations constitue un facteur déterminant dans la réduction du stress et dans l'adaptation au métier (Broyon & Rey, 2016).

Bertrand illustre de manière particulièrement explicite cette vulnérabilité liée à l'inconnu. Son arrivée dans un nouveau canton, une région qu'il ne connaissait pas, un établissement inconnu et des branches partiellement hors-diplôme a généré un sentiment d'anxiété marqué, tant sur le plan professionnel que personnel. À l'inverse, Rodolphe décrit une trajectoire plus linéaire, caractérisée par une continuité des lieux, des personnes et des pratiques, qui s'accompagne d'une absence quasi totale d'anxiété et d'une impatience présente mais modérée à endosser pleinement son rôle d'enseignant titulaire.

Le cas de Gertrude permet de nuancer cette opposition. Bien que confrontée à un contexte objectivement très exigeant (ouverture d'un nouvel établissement, situations éducatives complexes, interventions policières dès les premiers jours,...) elle décrit un vécu globalement positif. Ce paradoxe s'explique par la présence de multiples éléments familiaux : des collègues connus, une équipe soudée, une direction très présente et connue de longue date ainsi qu'un travail collectif étroit. Le fait de « découvrir ensemble » les nouveaux espaces, les procédures et les élèves

apparaît comme un facteur de cohésion et de protection, transformant la nouveauté en expérience partagée plutôt qu'en source d'isolement.

Le familier ne se réduit donc pas à la connaissance préalable d'un établissement. Il peut prendre des formes variées : relations interpersonnelles, continuité de trajectoire, reconnaissance par la hiérarchie ou sentiment d'avoir été choisi et attendu. Ces éléments contribuent à sécuriser l'entrée en fonction et à atténuer l'impact des difficultés inhérentes aux débuts dans le métier.

À l'inverse, lorsque l'inconnu se cumule et que le soutien collectif est peu accessible ou peu explicite, l'anxiété semble s'intensifier. L'analyse met ainsi en lumière l'importance, pour les pratiques d'accueil, de limiter autant que possible l'accumulation de ruptures et de favoriser l'ancrage des nouveaux-elles enseignant-e-s dans des repères familiers, qu'ils soient professionnels ou relationnels. Le contexte personnel de l'enseignant-e en question a une influence majeure sur cet aspect, les acteurs de l'accueil n'ont pas pris sur ce pan de la vie de leur collègue mais cette perspective invite vraiment à concevoir l'accueil non pas comme un input de départ, mais comme un processus visant à accompagner progressivement les enseignant-e-s dans la prise de leur nouveau rôle en prenant si possible en compte leurs besoins individuels et avec empathie et curiosité.

3.2 Piste de recommandations de pratiques d'accueil

Avant de formuler des recommandations concrètes, il convient de rappeler un élément central mis en évidence à la fois par la littérature et par les résultats de cette recherche : les pratiques d'accueil ne peuvent être envisagées comme un moment ponctuel, limité aux premiers jours ou aux premières semaines de prise de fonction, mais doivent être pensées comme un processus évolutif s'inscrivant au long cours.

Cette conception rejoint les travaux de Rey et Gremaud (2016), qui mettent en évidence le caractère multidimensionnel de l'insertion professionnelle, ainsi que ceux de Broyon (2011), qui soulignent l'importance de dispositifs d'accompagnement étalés dans le temps. Les résultats de ce travail confirment que les besoins des enseignant-e-s évoluent au fil des mois et que certaines difficultés n'apparaissent qu'après la phase d'entrée en fonction. Dans cette perspective, les recommandations suivantes ne constituent pas des « recettes », mais des pistes visant à penser un accueil le plus progressif, ajusté et contextualisé possible.

1. Penser l'accueil comme un processus inscrit dans la durée

L'accueil gagnerait à être pensé et planifié sur plusieurs temporalités (début d'année, premières semaines, suivi à moyen terme), avec des points de contact réguliers. Concrètement : prévoir un accueil initial ciblé sur l'essentiel, ensuite organiser des suivis planifiés, adapter les contenus en fonction de l'avancement dans l'année scolaire, voire les années. Par exemple un·e enseignant·e qui prépare et part pour la première fois en camp devra être accompagné·e pour cette nouvelle tâche.

2. Structurer et hiérarchiser la transmission des informations

Les informations liées au fonctionnement de l'établissement devraient être organisées et distribuées de manière progressive dans le but d'éviter une surcharge cognitive et distinguer les informations prioritaires de celles qui peuvent arriver dans un second temps.

3. Tendre à rendre explicites les attentes et les codes implicites

C'est un travail réflexif de tout le corps enseignant, mais les règles informelles et les pratiques ordinaires de l'établissement devraient être conscientisées, identifiées et idéalement explicitées au nouveau ou à la nouvelle enseignante. Cela exacerbe réellement le sentiment de sécurité et d'appartenance à une communauté professionnelle.

4. Favoriser l'intégration dans le collectif professionnel

L'accueil devrait inclure une dimension relationnelle forte, visant à soutenir l'intégration dans l'équipe. Concrètement, cela peut prendre forme en organisant des moments d'échange formels et informels, en encourageant les dynamiques collaboratives au sein de l'école, en structurant des espaces collectifs d'échange au sujet des pratiques (supervision, intervision, échanges entre pairs, moments de travail dédiés durant les séances des maîtres, etc.).

Conclusion

Les pistes de recommandations formulées ci-dessus mettent en exergue, à mon sens, le rôle majeur des directions d'établissement dans la mise en œuvre et la structuration des pratiques d'accueil des enseignant·e·s nouvellement engagé·e·s puisque ce sont elles qui ont la possibilité de donner l'impulsion et la couleur à des pratiques plus structurées et conscientisées. Dans la première partie de ce travail, je relevais qu'il est relativement peu question des directions dans la littérature consultée et mobilisée, alors même qu'elles apparaissent, dans les propos des enseignant·e·s novices avec qui j'ai échangé et à l'analyse, comme une véritable charnière dans la mise en place, la cohérence et la continuité de ces pratiques d'accueil.

En effet, si une part importante de l'intégration repose sur les dynamiques collectives et les interactions entre pairs, les directions occupent une position stratégique, à l'interface entre les prescriptions institutionnelles, les cadres légaux et les réalités du terrain. Elles sont en mesure d'impulser une vision globale de l'accueil, de structurer les dispositifs, d'en assurer la lisibilité et d'en garantir une certaine équité entre les enseignant·e·s.

Au regard de la question centrale de cette recherche : « Quels effets les pratiques d'accueil produisent-elles sur le vécu professionnel et émotionnel des enseignant·e·s arrivant sur un nouveau poste ? », les résultats mettent en évidence que les pratiques d'accueil influencent de manière significative trois dimensions principales du vécu des enseignant·e·s : les émotions qui se présentent au moment de l'entrer en fonction et les premiers temps, le sentiment de légitimité professionnelle et le degré de sécurité face aux situations inconnues.

Tout d'abord, les modalités d'accueil influencent directement le vécu émotionnel, notamment à travers la gestion de l'incertitude. Une surcharge informationnelle ou, à l'inverse, un manque de guidage explicite peuvent générer un sentiment d'anxiété et d'insécurité. À l'inverse, des pratiques d'accueil progressives, explicites et ajustées permettent de sécuriser les enseignant·e·s et de réduire la charge émotionnelle liée à la prise de fonction.

Ensuite, les pratiques d'accueil jouent un rôle déterminant dans la construction du sentiment de légitimité professionnelle. La qualité des interactions avec les collègues, la possibilité de solliciter de l'aide dans un cadre défini et approprié ainsi que la reconnaissance implicite ou explicite par le collège des maîtres influencent fortement la manière dont les enseignant·e·s se sentent autorisé·e·s à occuper leur place.

Enfin, les résultats montrent que le vécu professionnel est étroitement lié à la présence ou à l'absence de repères familiers. L'accumulation de situations inconnues constitue un facteur de vulnérabilité, tandis que la présence d'éléments stabilisateurs, qu'ils soient relationnels, institutionnels ou symboliques, agit comme un levier de sécurisation.

Pour revenir sur les hypothèses formulées en amont de cette recherche, la première hypothèse postulait que l'intégration dans l'environnement professionnel de travail serait davantage investie que l'intégration dans la structure juridique et administrative de l'établissement. Les résultats tendent à confirmer partiellement cette hypothèse. En effet, la dimension relationnelle et collective de l'accueil apparaît comme centrale dans le vécu des enseignant·e·s, notamment en ce qui concerne le sentiment de légitimité professionnelle et la régulation des émotions. Toutefois, les données montrent également que les aspects administratifs et institutionnels, lorsqu'ils sont insuffisamment

explicités, constituent une source importante d'incertitude et d'anxiété. Les deux dimensions apparaissent ainsi comme complémentaires et interdépendantes plutôt que hiérarchisées dans les propos des jeunes enseignant-e.s qui ont accepté de participer à cette recherche et la priorité à l'un ou/et à l'autre aspect est très différent selon les cas de figure.

La seconde hypothèse supposait que les pratiques d'accueil feraient l'objet d'une attention particulière dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Les résultats permettent ici également d'apporter une réponse nuancée. Si certains contextes relevant de l'enseignement spécialisé se caractérisent par un encadrement plus structuré et une forte dynamique collective, cette attention accrue ne semble pas systématique. Le cas de Rodolphe, qui exerce à la fois dans l'enseignement ordinaire et spécialisé, met en évidence que des facteurs tels que la continuité de trajectoire, la connaissance préalable de l'établissement et l'existence de relations professionnelles déjà établies jouent un rôle plus déterminant dans la qualité de l'accueil et dans le vécu de l'entrée en fonction. À l'inverse, des situations relevant de l'enseignement ordinaire peuvent s'avérer plus fragilisantes lorsque ces repères font défaut.

Ces éléments invitent ainsi à relativiser l'idée d'un traitement systématiquement différencié de l'accueil dans l'enseignement spécialisé. Ils suggèrent que la qualité des pratiques d'accueil dépend davantage de facteurs contextuels tels que la culture d'établissement, la stabilité des équipes ou l'implication de la direction que du type de fonction occupée.

Au-delà de la validation ou de la nuance apportée aux hypothèses, ce travail met en lumière la complexité des pratiques d'accueil, qui relèvent d'un processus dynamique, situé et profondément relationnel, dans lequel se jouent à la fois des enjeux professionnels, identitaires et émotionnels.

Pour conclure, plusieurs pistes d'ouverture peuvent être envisagées. Il serait notamment pertinent d'approfondir la place et le rôle des directions dans l'accueil des enseignant-e-s novices, encore peu explorés dans la littérature, ainsi que d'élargir l'analyse à d'autres contextes cantonaux ou à des dispositifs institutionnalisés d'accompagnement. Une exploration du point de vue des directions elles-mêmes constituerait également un prolongement particulièrement pertinent pour mieux comprendre les logiques, contraintes et marges de manœuvre qui structurent ces pratiques, tout comme conduire une démarche quantitative similaire avec des enseignant-e-s expérimentés qui ont changé de poste de travail.

Références bibliographiques

Pratiques d'accueil

- Broyon, A.-M. (2011). *Regards croisés sur les dispositifs d'accompagnement en Valais*. L'Educateur, 6, 29-30.
- Broyon, A.-M. & Rey, J. (2016). *De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 7-13.
- Duchesne, C. (2011), *Le mentorat pour favoriser la rétention des enseignants débutants*. L'Educateur, 6, 38-40.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Neuchâtel : Editions Alphil.
- Gremaud, J., & Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg : regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Fribourg : Haute Ecole pédagogique Fribourg. Repéré à <https://folia.unifr.ch/global/documents/312517>
- Gremaud, J., & Rey, J. (2011). *Socialisation et professionnalisation : des processus interdépendants*. L'Educateur, 6, 27-28.
- Gremion, F. (2011). *Le point de vue d'enseignants secondaire débutants*. L'Educateur, 6, 36-37.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2011). *Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants*. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 109–124). Haute École Pédagogique BEJUNE.
- Mroczkowski, A. (2022). *Comment durer dans l'enseignement au secondaire I ?*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation, HEP-BEJUNE.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2016). *La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves : le rôle des collègues et de l'établissement*. L'Educateur, 7, 13-15.
- Wentzel, B. (2011). *La recherche au service de l'insertion*. L'Educateur, 6, 26.

Méthodologie

- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche*. Malakoff. Dunod.
- Blanchet A., Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris. Armand Colin.
- Kaufmann J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris. Armand Colin.
- OpenAI. (2025–2026). *ChatGPT* (modèle GPT-5.3) [modèle de langage].
<https://chat.openai.com>

Annexes

- Annexe 1 : transcription du focus group
- Annexe 2 : guide d'entretien utilisé
- Annexe 3 : charte de transcription orale
- Annexe 4 : grille d'analyse remplie
- Annexe 5 : formulaire de consentement signé par les participant-e.es

Annexe 1 : Transcription de l'entretien

Elena : Je disais donc que s'il y a des passages où du coup vous êtes mal à l'aise ou que vous voulez pas faire figurer, on les strike à la dictée et puis vous signalez ça en direct et puis voilà. Donc je vous remercie à nouveau toutes et tous d'avoir accepté de participer à mon TER. Gratitude infinie. Et puis donc, je répète, dans le but de tout clarifier pour la transcription, que le cadre est anonyme, que le nom des établissements, et cetera, et cetera, selon votre volonté et que les enregistrements, évidemment sont détruits à l'issue du TER, et que seul moi-même l'entendrai.

Voilà. Je répète donc que mon rôle est de guider l'entretien et non pas d'intervenir. Mais ça, ça semble clair. Et puis, je vous l'ai déjà dit, mais la thématique, globalement, elle porte sur les pratiques d'accueil des enseignants qui entrent en form — euh, pas en formation, mais en fonction, en fonction. C'est exact. Du coup, là, j'aimerais déjà, dans un premier temps, que vous vous présentiez rapidement en termes de nom, prénom, parcours étudiantin. Depuis combien de temps vous enseignez ? Dans quel cadre ? Quel type d'école et puis quelle branche vous enseignez ? Allez-y comme ça vous convient.

Rodolphe : Je veux bien commencer. Alors je m'appelle Rodolphe, j'ai 31 ans. J'ai fait deux fois la HEP au niveau du parcours étudiantin, donc cinq ans d'université en français et histoire pour euh, pour ensuite commencer la HEP en deux ans en secondaire I et II en français histoire. Et j'ai ensuite fait une formation d'enseignant spécialisé à nouveau sur deux ans, euh sur trois en pardon. Et je travaille dans un collège. Le collège Thurmann à Porrentruy, dans une structure de soutien et également en tant que prof ordinaire en français et en histoire. J'y travaille depuis 2022, donc ça fait trois ans que je suis dans l'enseignement. Après avoir fait quelques remplacements de plus ou moins longue durée.

Bertrand : Bertrand, 27 ans. Ça fait deux ans que j'enseigne au collège du district de La Neuville. J'y enseigne l'anglais, le français et l'histoire. Au niveau de mon parcours universitaire, j'ai étudié cinq ans à l'Université de Neuchâtel, l'anglais et l'histoire, deux ans à la HEP. Et puis j'ai effectué pendant plusieurs années des cours de soutien d'anglais à l'école de commerce de Porrentruy et des remplacements épisodiques en école primaire, au collège et au lycée de Porrentruy.

Gertrude : Moi c'est Gertrude du coup. Moi j'ai fait cinq ans d'université en biologie avec euh HEP en emploi sur trois ans pour le secondaire I, secondaire II en sciences de la nature et biologie du coup. Et actuellement je travaille dans l'enseignement spécialisé à la Fondation You count, donc depuis un peu plus d'une année, bientôt deux en comptant celle-ci. Et avant ça, j'ai travaillé plutôt en école privée pour la formation d'adultes dans des branches scientifiques et médicales. Donc en tout ça doit faire maintenant deux — euh environ sept ans que je travaille dans l'enseignement. Je ne sais plus si j'ai dit que j'ai 31 ans ?

Elena : Maintenant c'est dit ! Alors merci pour les présentations. Du coup, la première question que j'aimerais vous poser, c'est déjà de vous replonger dans votre arrivée dans l'établissement dans lequel vous bossez actuellement. Donc je vous invite à vous replonger dans vos souvenirs d'accueil, etc. Et la question y relative, c'est comment avez-vous été accueilli dans votre nouvel établissement ? Racontez. Pour l'instant, la question est ouverte. Racontez comment vous avez été accueilli.

Rodolphe : [inaudible]

Elena : Je te repasse la parole ici.

45

Rodolphe : Et c'est assez particulier parce que moi j'y ai été élève remplaçant et stagiaire dans l'école où je suis arrivé, donc au collège Thurmann. Donc j'étais déjà bien connu par tous les collègues. Je sais pas si tu peux me dire si est-ce que je pars du moment où j'ai été accueilli en tant qu'enseignant ou en tant que stagiaire?

Elena : C'est égal, c'est égal.

50

Rodolphe : Donc j'y ai été très bien accueilli dans le sens où tout le monde me connaissait. J'avais déjà tous les contacts y étant ancien élève, ancien stagiaire et ancien remplaçant. On m'a très vite fait confiance puisque je connaissais la maison, je savais à qui m'adresser. Je n'avais pas de difficultés particulières à savoir quel était le fonctionnement de l'école. Donc je dirais que finalement j'en ai, j'en ai des souvenirs, comme d'une continuité.

55

Elena : Très bien.

Gertrude : Pour ma part, c'était très spécial parce que j'ai signé un contrat de travail avant même de savoir où j'allais travailler, parce que l'établissement n'avait pas encore de lieu-dit. Donc c'était vraiment un départ à zéro pour moi, ainsi que tous les nouveaux collaborateurs. Alors, c'était un peu spécial aussi dans le sens où il y a des liens familiaux entre la direction, moi et certains collègues. Donc de ce point de vue-là, j'ai été accueillie plutôt en confiance en connaissant déjà bien certaines personnes, dont la directrice principale. Et bah assez vite, on a été mis dans le bain. On a eu la chance de faire des euh, avant de commencer l'école, de faire des rencontres et diverses activités pour apprendre à se connaître et de commencer déjà de créer du lien. Et puis vu qu'on a commencé un peu tous à la même enseigne dans un nouveau bateau, en fait, ça a créé du lien très très vite. Donc moi j'en garde aussi un très bon souvenir.

65

Bertrand : Alors moi c'était aussi un départ à niveau personnel parce que je suis arrivée dans une région où je connaissais personne, j'ai jamais remplacé, j'ai pas été stagiaire, j'ai pas été élève là où j'enseigne. Donc vraiment euh, le saut dans le grand vide. J'ai bénéficié de ce qu'on appelle le mentorat, qui est une pratique dans le canton de Berne. Je suis pas sûre qu'elle soit en place dans le Jura. Je crois pas. Donc j'avais une personne qui m'était attribuée pour me coacher un petit peu dans le fonctionnement du collège et des branches qu'on avait en commun. Pour le coup, le français avec ma mentor. Et puis en parallèle, la plupart de mes

70

75 collègues se sont montrés assez bienveillants, m'expliquant à droite et à gauche quand c'était nécessaire, les fonctionnements un petit peu euh implicites de l'école, toutes ces petites choses qui ne font pas partie euh du tour de la maison quand on arrive. Comment ça se passe la récré ? Est-ce que — Qu'est-ce qu'il faut faire si une balle de foot arrive sur le toit ? Enfin ces choses-là [rires], ça paraît très très simple, mais ça euh ça fait du — C'est toujours là qu'on y arrive. Et puis là, quand j'ai été accueilli au tout début, c'était avant mon entrée en
80 fonction. J'avais été convié à un apéro avec tous les collègues pour que les nouveaux arrivants puissent se présenter et se familiariser avec l'équipe.

Elena : Donc ça, c'était avant la rentrée scolaire ?

85 **Bertrand :** Avant la rentrée scolaire, oui.

Elena : Ok, merci pour vos réponses. Maintenant, pour préciser un petit peu le propos et puis les thématiques euh en termes de rencontres avec les différents acteurs de l'établissement, la question que j'ai à vous poser, c'est dans quel cadre est ce que vous avez rencontré pour la première fois la direction, le secrétariat et les
90 collègues ? Est-ce que vous vous souvenez de ça ? Euh peut-être que je te repasse directement la parole Bertrand parce que ça rebondira directement sur ce que tu as dit.

Bertrand : Alors moi, la direction, je l'ai rencontrée pour la première fois lors de mon entretien d'embauche. Et puis c'était un petit peu particulier parce que c'était le directeur qui m'a fait passer mon entretien d'embauche, prenait sa retraite, donc je ne l'ai pas côtoyé en tant que collègue. Mais par contre, le vice-directeur, qui a pris sa
95 position depuis était aussi là. Donc le contact s'est fait comme ça. Pour le secrétariat, j'avoue ne pas me souvenir de quand est ce que j'ai rencontré notre secrétaire. On ne me l'a jamais présentée de manière euh très officielle. Et puis elle occupe un pourcentage partagé entre notre collègue et puis les différentes écoles primaires de la communauté de la Neuville et du Plateau. Admission un peu honteuse de ma part. Et puis en ce qui
100 concerne mes collègues, c'était lors de l'apéro déjà mentionné.

Elena : Ok.

Rodolphe : Pour ma part, je me souviens très bien comment j'ai rencontré la direction et la secrétaire, puisque
105 en fait j'étais allé postuler pour des remplacements. Donc j'étais allé amener ma postulation auprès de la secrétaire qui m'a proposé directement de rencontrer le directeur qui était l'un de mes anciens enseignants. Donc je me souviens très bien, là aussi, d'avoir été accueilli par le directeur qui a ouvert la porte et qui m'a reconnu, et il m'a dit qu'il aurait probablement quelque chose pour moi puisqu'il avait reçu une euh, une de ses collègues en entretien juste quelques temps auparavant. C'était pour un congé maternité. Et donc pour les
110 collègues, je les ai rencontrés plutôt après cette rencontre avec le directeur. Quand j'ai commencé à remplacer tout d'abord. Donc, quand j'ai remplacé la collègue, j'ai d'abord rencontré la collègue qui était enceinte, qui allait partir en congé de maternité, qui m'a ensuite présenté à l'ensemble de la — Elle m'a présenté l'école. Elle

m'a présenté ce que j'allais devoir faire durant son remplacement dans sa classe. Puis ensuite, on est descendus à la salle des maîtres où elle m'a présenté aux autres euh, aux autres collègues. Et puis je peux même dire un
115 peu en deux temps. Ça, c'était quand j'ai été engagé en tant que remplaçant. Quand j'ai été engagé en tant qu'enseignant de soutien, je suis venu passer un entretien ici à Delémont. Et donc j'ai —

Elena : Au SEN ?

120 **Rodolphe :** Au SEN, pardon oui. Et cet entretien au SEN euh, j'étais en face de mon de mon directeur de Porrentruy et aussi en face d'une autre personne qui était en fait le directeur de Val-Terbi. Et ça j'étais pas au courant. J'avais postulé pour une place d'enseignant de soutien pour eux, Porrentruy seulement. Puis eux, comme ils avaient besoin de monde à Vicques, j'ai vu qu'en fait il y avait tout qui était relié ensemble.

125 **Elena :** Mmh dans le Jura, ils fonctionnent tout le temps comme ça je crois. Puis toi Gertrude, du coup ?

Gertrude : Alors moi, la toute première rencontre, c'était ma naissance hein [rires], à peu de choses près, parce que grosso modo, la directrice est la cousine de mon papa. Voilà. Et puis au niveau des entretiens, moi à la base, je lui ai téléphoné pour avoir des renseignements sur le poste de direction, et puis ça s'est fait un peu tout par
130 hasard, où elle m'a dit que finalement, elle se lançait dans un tout nouveau projet d'ouvrir une nouvelle école, savoir si j'étais intéressée. Et puis du coup j'ai dit mais à fond ! [rires] Elle m'a elle m'a vendu le projet, ça m'a fait rêver, donc j'ai dit oui tout de suite. Et puis ensuite ben, on a eu des premiers entretiens d'embauche avec la directrice, donc du nouvel établissement. Et la grande directrice de la Fondation. Parce que du coup, l'école où je travaille, c'est une fondation avec plusieurs écoles, donc j'ai eu les entretiens avec la directrice de la fondation
135 et la directrice d'établissement. J'ai rencontré assez vite certains collègues, sans forcément le savoir, parce qu'on était plusieurs pour les entretiens. Donc les premières fois que j'ai un peu discuté, c'était dans ce cadre-là. Et ensuite, très vite, on a refait des réunions, vu qu'on partait de zéro pour organiser la rentrée et apprendre à se connaître. Et la première fois que j'ai rencontré le secrétariat, ça devait être la première journée du personnel. Donc si on a commencé en août, ça devait être au mois de novembre parce que euh chez nous, on n'a pas de
140 secrétariat au sein de l'école. Le secrétariat est centralisé au siège de la Fondation à Spiez. Donc, nous, on n'a pas à proprement dit de secrétaire dans l'école parce que c'est une école spécialisée, donc c'est un fonctionnement un peu différent qu'un collège traditionnel.

Elena : Ok, merci beaucoup. Et du coup, la dernière question dans cette thématique-là, c'est : Est-ce que vous
145 vous souvenez et surtout quand est-ce que vous avez rencontré officiellement des représentants cantonaux en charge de l'enseignement lors de votre première année ? Donc, toi par exemple, les représentants cantonaux. J'imagine que c'était à l'entretien d'embauche spécialisé Rodolphe ?.

Rodolphe : Oui, j'avais la responsable de l'enseignement spécialisé et euh la RH. Oui, c'était la première fois que
150 je la rencontrais. Mais pour l'enseignement spécialisé, quand j'avais fait mon remplacement, on avait aussi eu

une visite, euh, enfin une convocation par le ministre pour aller visiter une entreprise un mercredi après-midi. Donc là, je l'ai aussi rencontré, je ne sais pas si ça rentre dans ce cadre.

Elena : Oui, oui, bien sûr. Oui, c'était l'objectif de la question. Oui.

155

Bertrand : Moi j'ai jamais rencontré de responsables du canton de Berne. La seule euh autorité que j'ai rencontrée, c'était la commission scolaire dans le cadre de mon entretien d'embauche. Mais rien au niveau cantonal.

160 **Elena :** Et plus la commission scolaire, ensuite, au long des deux dernières années.

Bertrand : Je l'ai vu à l'entretien d'embauche. Et puis après chaque année, il y a un souper qui nous est offert par la commission scolaire dans un restaurant et dans ce cadre-là, sinon y'a pas de [inaudible].

165 **Elena :** Gertrude...

Gertrude : Et moi si je dis pas de bêtises, on a peut-être eu des une séance en tout cas où on a eu la visite de la — Je sais même plus comment elle s'appelait parce que ça a changé récemment. La responsable de l'enseignement spécialisé pour le canton de Berne. Et à part ça, sinon, rien de spécial. Après nous on bosse avec des intervenants d'autres domaines, tout comme tout ce qui est assistante sociale, soins à domicile ou des choses comme ça, mais des gens entre guillemets, un peu hauts-placés ou des responsables de ça, j'en ai pas spécialement rencontré.

170 **Rodolphe :** Peut-être encore puisque je ne l'ai pas dit, mais nous en fait, pour chacun de mes postes en spécialisé, la conseillère pédagogique est venue m'observer le temps de deux leçons. Donc ma première année à Val-Terbi et ma deuxième année à Thurmann.

Elena : Ok. Et puis les objectifs de ces rencontres officielles, pour le coup, si vous en avez vécues c'était lesquels selon vous, dans votre perception?

180

Rodolphe : Alors dans le cadre d'une postulation, donc d'un entretien pour postulation. Ça c'était avec la RH et la responsable de spécialisé. Pour le — la conseillère pédagogique, c'est dans le cadre de notre entrée dans l'enseignement. Ils viennent évaluer, voir comment ça se passe pour nous. Et puis euh dans le cadre du ministre, c'était simplement pour euh pour euh faire découvrir aux enseignants l'univers du travail, des entreprises.

185

Elena : Ok. En termes d'objectifs, de ces rencontres avec des hauts-placés cantonaux, vous voulez ajouter quelque chose dans la veine de ce qu'ils racontent ou bien pas forcément ?

190 **Gertrude :** Alors moi, j'ai pas grand-chose à ajouter parce que j'ai jamais eu de contacts directs on va dire. J'ai eu une intervenante, mais il faudrait que je réfléchisse à ce qu'elle a comme poste, mais c'était plus dans l'idée de venir nous expliquer le système bernois d'*Evaluation21* puis comment remplir.

Elena : Donc administratif, quoi ?

195 **Gertrude :** Administratif et des fiches pour les enfants.

Bertrand : Moi, je voulais un commentaire à faire à ce niveau-là, parce que tout ce qui concerne l'administratif, évaluation21, etc. C'est géré en interne par des collègues qui ont un mandat au sein de l'école pour ça.

200 **Elena :** Mais du coup, c'est des membres de direction ou même des collègues ?

Bertrand : Des collègues. Collègues lambda qui sont en charge d'*Evaluation21* ou d'*école-facile* pour les plateformes.

205 **Elena :** Oui, c'est marrant, chez nous, c'est informel. À l'école secondaire de Moutier, il n'y a pas de répartition de —.

Rodolphe : Je suis assez étonné que vous rencontriez jamais les personnes qui sont un peu au-dessus de nous dans le —. Dans l'enseignement spécialisé, quasiment chaque année, on a une table ronde où on est tous réunis
210 pa la conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé et par le, la responsable de l'enseignement.

Gertrude : Je pense que nous ça se fait dans le sens où c'est plus les directions qui rencontrent ce genre de personnes que nous directement.

215 **Bertrand :** Puisque vous, vous êtes un enseignant spécialisé. J'imagine que moi, en enseignement ordinaire, j'ai un cadre qui est différent. Et puis le fait que la partie francophone du canton de Berne, ce soit une minorité, ça joue peut-être un rôle aussi pour euh le rapport aux institutions.

Gertrude : Mais nous, on a déjà vu des gens des fois, mais je ne me souviens plus tout le temps, des fois qui viennent visiter un peu de façon informelle. Tout d'un coup, la directrice, elle vient avec quelqu'un dire ben voilà, il y a madame telle et telle qui vient voir comment ça se passe [rires], puis on est là : Oui, d'accord, super, bonjour. Et puis on continue [rires].

Rodolphe : C'est pas autant souvent nous [chevauchement]

225

Gertrude : C'est vraiment la direction qui fait le lien avec tout ce qui est cantonal, administratif.

Elena : Et puis toi, quand tu as les conseillers pédagogiques qui viennent, tu as le — la même sensation de ah ça continue quand même comme ça, ou bien c'est plus un stress ou tu prépares des trucs spéciaux pour ça ?

230

Rodolphe : Non mais euh, mais elle est attendue en fait, donc c'est pas une visite surprise, elle s'annonce. Je sais à quelle heure elle arrive. Moi ça me met pas particulièrement en stress, mais par contre j'avertis les élèves que quelqu'un arrivera et assistera à la leçon. Ça peut être une autre euh, une autre perception pour les élèves. Pour moi, ça ne change pas grand-chose.

235

Elena : Comme ces visites de stage en fait.

Rodolphe : Exactement. Mais c'est la même chose. Il faut prévoir un temps ensuite pour discuter avec la conseillère pédagogique. Donc ça y ressemble énormément.

240

Bertrand : Mais dans le canton de Berne, en tout cas dans l'école où je suis, cette fonction-là est tenue par le directeur. Le directeur qui vient nous observer pour voir comment ça se passe.

Elena : Oui, la fonction de conseiller pédagogique dans le canton de Berne, elle incombe au directeur.

245

Suppression d'une dizaine de secondes, non pertinentes avec le travail de recherche et contenant des informations confidentielles

Gertrude : Ce qu'il y a aussi, il y a peut-être le fait qu'on est une nouvelle structure. Et puis le temps que ça se mette en place, peut être que ça va gentiment arriver. Mais nous c'est plutôt ça aussi. Nous c'est organisé que c'est la direction qui vient nous observer. Au deuxième semestre. Et puis ensuite on suit avec un espèce de petit bilan. On ne parle pas vraiment d'évaluation, mais c'est quand même — elle vient un peu discuter, voir comment ça va, comment ça s'est passé la leçon. Mais du coup, c'est plutôt la direction chez nous qui fait ça.

255

Rodolphe : Il n'est jamais venu dans ma classe euh ma direction.

Bertrand : Et puis moi, je n'ai jamais rencontré le conseiller pédagogique.

Elena : Spécificités cantonales auxquelles Moutier devra s'adapter. Du coup, la catégorie suivante, c'est les aspects administratifs. Du coup, je vais directement passer la parole à Bertrand puisque la première question prévue c'est avez-vous bénéficiez d'un accompagnement spécifique par un mentor, un conseiller pédagogique? Du coup.

260

265 **Bertrand :** Oui, j'ai bénéficié de l'accompagnement d'une mentor pour ma première année d'enseignement dans le canton de Berne. Il est théoriquement prévu que ce soit une rencontre qui se fasse une fois par semaine, pour un rendez-vous fixe qui permette débriefer, théoriquement parce que j'ai dû avoir euh pffff, peut être huit entretiens sur le long de l'année parce que je ne sais pas pourquoi, je ne sais pas si c'est moi qui ai pas assez demandé ou si c'est ma mentor qui a pas — Quand j'avais besoin de quelque chose, j'allais la voir quand elle souhaitait parler de quelque chose avec moi, Elle m'a, elle m'a convoqué pour un entretien, mais ce n'était pas 270 quelque chose de systématique. Mais je sais que certains de mes collègues, dont les nouveaux arrivants de cette année, le font systématiquement une fois par semaine.

Elena : Ok. Et puis du coup, l'impulsion d'avoir cette mentor, ce mentor, elle est venue de toi, de l'établissement, du mentor ? 275

Bertrand : Du canton. Et puis c'est la direction qui a trouvé qui m'a attribué cette personne.

Elena : Et on t'a donné le choix d'avoir — de bénéficier de ça ou bien pas?

280 **Bertrand :** C'est obligatoire.

Elena : C'est obligatoire. Mais tu es payé on est d'accord ?

Bertrand : Alors il faut préciser aussi que j'ai touché une rémunération en plus pour bénéficier de conseils 285 pédagogiques, ce qui est assez sympa.

Gertrude : Donc, c'est toi qui a été payé ?

Bertrand : Et la mentor. On recevait chacun un pourcentage. 290

Elena : Oui, dans le canton de Berne, je crois que c'est une période et une période pour l'un et l'autre.

Bertrand : Ce qui est franchement très sympa.

295 **Gertrude :** Ouais, c'est chouette.

Bertrand : Ouais.

Elena : Du coup je vous pose la question également avez-vous bénéficier d'un accompagnement spécifique de 300 type mentor ou conseiller pédagogique lors de vos premières années? Donc, Gertrude fait non de la tête.

Gertrude : Pas du tout.

Elena : Et toi, tu as parlé de la conseillère pédagogique...

305

Rodolphe : Qui intervient le temps de deux leçons.

Elena : Et un retour avec ensuite une discussion. Ça t'arrives de développer un peu ?

310 **Rodolphe :** Oui, elles, elles font des commentaires sur ma pratique. C'était deux conseillères pédagogiques différentes puisqu'il y a une transition hein au sein du canton.

Elena : Oui, c'est juste.

315 **Rodolphe :** Et puis les deux avaient un peu un procédé différent. La première, elle était plus dans le conseil et elle m'a donné beaucoup de conseils par rapport à ma manière d'enseigner à certains moments spécifiques. Et elle m'a dit vous auriez pu réagir d'une autre manière, etc. Alors que pour la seconde conseillère pédagogique, c'était très différent. Je pense qu'elle découvrait un peu la structure de soutien au canton du Jura, au niveau secondaire. Donc euh elle m'a presque plus posé de questions pour savoir comment ça se passait
320 pour elle, en apprendre un peu plus. Elle ne m'a pas donné beaucoup de conseils.

Elena : Donc c'était une questionneuse de pédagogie [rires].

Rodolphe : En quelque sorte. [rires]

325

Gertrude :

Ce que je peux préciser, c'est que peut-être, ce qui est un peu différent, c'est que toutes les semaines on se rencontre toute l'équipe, en tout cas 1h, 1h et demie, puis on fait des séances, soit on fait de la supervision, soit on fait des interventions, soit parfois on a des intervenants qui viennent, mais toutes les semaines on débrie-fe ensemble. Soit on parle d'enfants, soit de nous. Donc on a quand même un suivi, entre guillemets aussi pour
330 nous, s'il y a besoin de déposer quelque chose.

Elena : Donc, le suivi dont tu parles, il y a quand même presque plus étroit et plus intense que —

335 **Gertrude :** Donc du coup, en fait, nous, toutes les semaines, on se retrouve pour débrie-fe de comment ça s'est passé, ce qu'il y a des choses à changer, comment, quelles sont la suite, enfin voilà. Donc peut-être qu'en fait c'est même plus poussé, mais dans un peu différemment quoi.

340 **Elena :** Bien, pour rester dans le bien admin, mais non-humain cette fois : Quels types de documents ou informations institutionnelles et légales vous ont été transmises à votre arrivée sur votre nouveau poste —

Gertrude : Pffff woah !

345 **Elena :** ...Si vous en avez reçues.

Gertrude : Un classeur !

Elena : Vas-y!

350 **Gertrude :** [rires] Nous on a reçu carrément un classeur du fonctionnement de la Fondation. Le système, je crois que ça s'appelait, je sais même plus maintenant... Asos, quelque chose comme ça. Donc c'est tout l'explication du fonctionnement de la Fondation. On a tout un système à l'interne. On a un logiciel qui s'appelle *Social Office* où on a les enfants qui sont enregistrés dessus, donc on a toutes les informations concernant leurs antécédents. Toutes les semaines on écrit des notes parce que je travaille toujours avec des éducateurs et on est tous
355 référents. Pour chaque enfant, il y a un éducateur et un enseignant qui sont référents. Donc euh toutes les semaines on écrit dans ce logiciel. Donc on a ça. Bah comme je te dis, on a reçu un énorme classeur sur un peu les valeurs aussi de l'école, qu'est-ce qu'on doit faire en cas de dépassement de limites s'il y a vraiment des situations de violence par exemple. Quels sont les protocoles ? S'il se passe quelque chose d'ordre sexuel, quels sont les protocoles ? Donc nous, vraiment, on a reçu un énorme classeur, on a fait en tout
360 cas 2h de séance là-dessus quand on a quand on est arrivés pour apprendre à utiliser tout ça. On a aussi été briefé sur *Klapp*, donc c'est pour la communication avec les parents et pour la communication entre collègues. Et au sein de l'établissement, on a l'application *Threema*. Donc pour tout ça, on a reçu des documents et puis comme je te dis, un énorme classeur donc là plutôt pour tout ce qui est procédure, marche à suivre, etc.

365 **Elena :** Et puis en termes de cahier des charges ou de truc comme ça, c'est là-dedans ?

Gertrude : C'est tout...ouais. On a le cahier des charges, qu'est-ce qu'on attend d'un enseignant, d'un éducateur, etc. ou d'un directeur, C'est aussi tout dans notre euh...

370 **Elena :** Et puis du coup, la réception de cette masse de documents et d'infos a été transmise par qui spécifiquement ? Tu te souviens ou bien pas ?

Gertrude : Ouais alors au tout début, la direction qui nous a donné ce classeur. Donc au début c'était genre Oh mon Dieu, qu'est-ce que c'est que ça ? Ensuite, on a eu quelqu'un de la Fondation qui est venu, je ne pourrais
375 plus te dire qui, si c'était du secrétariat ou quelqu'un de plus haut de la direction qui est venu nous expliquer un peu le fonctionnement. Et puis ensuite, au début, on ne va pas se mentir, on faisait un peu ce qu'on pouvait. Et

puis au fil du temps et des séances, on a pu ajuster le tir jusqu'à ce qu'on comprenne aussi et qu'on comprenne le truc en main quoi.

380 **Elena :** Ok, donc cet aspect-là, tu l'as vécu comment ça ?. Comme tu le dis, ça a été un peu envahissant au début ?

Gertrude : Alors au début c'était un peu angoissant parce qu'on se dit waouh, tout est nouveau en fait, on ne connaît rien, on ne connaît pas la Fondation, on ne connaît pas le fonctionnement d'un nouveau logiciel, 385 nouvelle application et tout en même temps. C'est vrai que ça faisait un peu waouh. Et puis du coup, une fois qu'on a eu les infos, on s'est dit que ça faisait énormément de choses. Le souci de ne pas y arriver, de ne pas faire assez. Le fait aussi que ce soit tout nouveau. L'établissement, il n'existait pas donc personne avait du recul dans l'établissement pour nous coacher en direct. On a un peu tous fait sur le tas en même temps, donc au 390 début un peu d'angoisse et puis au final c'est encore quelque chose qui resserre les liens parce que du coup on fait plus ensemble, on en discute et tout. Donc ça s'est très vite bien passé. Mais un peu d'angoisse quand même au début, beaucoup de paperasse.

Elena : Intéressant ! Vous autres, par rapport à la documentation officielle, légale, etc. Vous avez reçu quelque chose? Si oui, sinon, comment ça s'est passé?

395

Bertrand : Alors soit je fais preuve d'une mémoire extrêmement sélective, soit... Mais il me semble pas avoir reçu de documents légaux ou quoi que ce soit. En tout cas pas de classeur ! [rires] Quand j'ai pris ma maîtrise de classe cette année, on m'a redirigé... J'ai reçu un mail pour me rediriger vers le site du canton de Berne, vers un PDF qui définissait la fonction du maître de classe, mais en ce qui concerne le cadre légal, etc. Non, pas de 400 particularités.

Elena : Je te rassure, c'est pas spécialement étonnant comme réponse.

Rodolphe : Moi j'abonde dans ton sens, c'est exactement la même chose. Je sais que tout est sur le SharePoint. 405 Et puis il faut aller chercher sur SharePoint. Le cahier des charges, c'est un peu pareil. On sait qu'on a un cahier des charges et puis il faut aller, il faut aller le chercher dessus pour savoir exactement.

Bertrand : Mais du coup, on est d'accord qu'on navigue — Au final, on navigue un petit peu à l'aveugle parfois par rapport à certaines choses.

410

Rodolphe : Oui, totalement. Et puis c'est pour ça que moi j'étais assez content d'être assez à l'aise pour aller demander à n'importe quel collègue où je pouvais trouver des documents. J'ai été pas mal aidé par la personne qui est dans la même structure de soutien que moi. Mais sinon, c'est vrai que tu dois un peu te débrouiller.

415 **Elena :** En fait, c'est ce constat qui fait que j'ai eu l'idée de faire ce TER précisément. Et puis ça, ce n'était pas spécialement dans mon guide, mais est-ce que ça me vient en tête maintenant... Est-ce que vous avez reçu, par contre la documentation plus technique sur des accès informatiques, des trucs comme ça. Ça, vous avez reçu ou pas ? Ou comment ça s'est passé à ce niveau-là ?

420 **Gertrude :** Alors moi j'en ai reçu des marches à suivre. Donc comment installer ou faire quoi que ce soit. Et puis très vite, vu qu'on était une nouvelle structure, ils ont demandé qui était à l'aise en informatique pour qu'on ait des, comment dire, des responsables de l'informatique au sein de l'établissement. C'est moi ! [rires].
Donc, très vite, c'est moi qui ai été briefée par l'informaticien général de toute la Fondation pour que moi je puisse briefer à mon tour mes collègues. Et en principe, quand il y a des soucis d'informatique, les collègues
425 viennent vers moi et si moi je peux rien faire, je le réfère.

Rodolphe : Moi, c'est pas très très concret puisqu'en fait je suis arrivé à peu près au moment où on installait *WebUntis* pour la gestion des absences. Et donc j'ai eu le document entre les mains pour, pour savoir utiliser *WebUntis*... Mais je pense que si j'étais arrivé deux ans après, je l'aurais pas forcément eu.

430 **Elena :** *WebUntis*, c'est pour tout le Jura, secondaire ou...—

Rodolphe : Je ne sais pas puisque je l'ai utilisé au courant de l'année avant de l'utiliser durant un remplacement à Courrendlin avant de l'utiliser à Porrentruy. Alors je ne sais pas.

435 **Gertrude :** Nous on utilise ça aussi. [chevauchement]

Bertrand : Oui, il est utilisé au lycée de Porrentruy parce que quand j'avais remplacé, on m'avait donné un accès.

440 **Elena :** Pi toi, technique, informatique, etc. Accueil à ce niveau-là ?

Bertrand : Euh, le vide ? Enfin, je sais que certains collègues, parfois on a des responsables pour certaines plateformes ou école ou *évaluation*²¹. Donc on reçoit des mails en disant de rappeler, de faire telle ou telle
445 démarche pour telle date. Le responsable d'école facile de enregistrer parfois des tutos vidéo à la demande de collègues pour aider quelques plus réticents à l'informatique. Et puis quand il a été question de créer mes profils pour l'administration officielle bernoise sur la plateforme AGOV, l'on m'a — Une collègue m'a aidé à le faire.
Enfin, la responsable informatique, qui est maintenant retraitée, s'était assise à côté de moi à mon bureau et elle m'a dit : Bon, on fait ça maintenant ensemble. Je n'ai pas reçu de document officiel, tout a été fait de façon
450 orale et informelle.

Elena : Ok, merci pour vos réponses. La question suivante étant, on l'a déjà un peu évoquée... mais est-ce qu'on vous a présenté les acteurs du milieu scolaire qui ne sont pas des enseignants, mais avec qui vous êtes amenés à collaborer dans votre mandat d'enseignant ? Vous pouvez développer Qui? Quand? Pourquoi? Dans quel cadre?

455 Directement si ça vous va.

Gertrude : Alors moi, j'ai rencontré très vite la directrice générale de la Fondation parce que c'était elle qui menait aussi les entretiens d'embauche avec la directrice d'établissement. Et les autres collaborateurs ils nous ont été présentés très vite, au tout début dans un PowerPoint déjà, avec un petit peu le fonctionnement de la

460 Fondation et quels acteurs étaient présents. Et puis chaque année, on a deux journées du personnel. Donc de toute la fondation. Et puis là, bah on rencontre aussi d'autres directeurs d'établissements. Le secrétariat, enfin voilà. Donc nous, je dirais, assez rapidement, mais dans la vie de tous les jours, c'est des gens que je ne vois jamais, de temps en temps par mail. Mais sinon on se côtoie.

465 **Elena :** Bon, soit tu bosses déjà avec les éducateurs...

Gertrude : Mais moi je bosse par contre déjà... Ouais, alors il y a ça oui. Ouais, c'est un peu spécial chez moi. Tous les ans, on rencontre les parents et tous les acteurs environnants aux parents. S'il y a des parents qui sont sous tutelle, sous curatelle, s'il y a un assistant social, s'il y a un psychologue, un psychiatre ou des choses

470 comme ça. On rencontre trois fois par année les parents avec l'enfant et tous les acteurs environnants pour discuter de l'évolution de l'enfant, des prochains objectifs, etc. Donc de ce point de vue-là, je collabore quand même avec l'extérieur.

Et sinon, bah tous les jours dans le quotidien, je bosse avec des éducateurs en plus des enfants.

475 **Elena :** Du coup toi par exemple, le SPE, les orientations, les choses comme ça, tu as été amené à les rencontrer ou bien ?

Bertrand : Alors on a été le SPE...

480 **Elena :** C'est le service psychologique...

Bertrand : Alors pas particulièrement, non. L'orientation professionnelle, oui. La conseillère en orientation chargée de Bienne et de La Neuville est bien au collège et de temps en temps. J'ai accompagné ma classe de neuvième année en français l'an dernier à l'orientation professionnelle pour une visite. J'ai un peu fait

485 connaissance avec elle, mais c'était volontaire de ma part, ce n'était pas une obligation.

En ce qui concerne les travailleurs et travailleuses sociaux, bah nouveauté cette année, on a eu une travailleuse sociale qui a été présentée officiellement à tous les enseignants, mais parce qu'elle a été embauchée après coup. Avant, elle n'était pas là quand je suis arrivé. Donc voilà, je ne sais pas si on me l'aurait présenté explicitement autrement. On a deux logopédistes qui interviennent dans le cadre de l'école. Je ne sais pas, on

490 ne me les a pas présentées de manière très directe. Donc, j'étais un petit peu surpris quand on m'a dit il y a
logopédistes de tel élève qui aimerait faire une visio-conférence avec toi pour s'assurer de quelque chose. Donc
j'étais en mode bah d'accord, je ne savais pas que c'était euh... — Ouais c'est très lié logopédie et puis école
dans le Canton de Berne.

495 **Elena :** Oui et psychomot aussi.

Bertrand : Et puis. Je crois que c'est à peu près tout. J'essaie de réfléchir un peu, mais je n'ai pas eu de contact
avec d'autres personnes. En tout cas. Et puis non, ça me semble bon.

500 **Gertrude :** Du coup, j'ai oublié de préciser que nous, on a aussi un logopédiste au sein de l'établissement. Et
puis du coup, quand on fait des séances tous ensemble, il est là aussi. De temps en temps, il anime aussi de
l'intervision chez nous. Et puis parfois il peut aussi nous briefer plus spécifiquement sur quoi faire et quels
enfant par rapport à leurs spécificités ?

505 **Elena :** Juste pour clarifier, dans ma tête et pour tout le monde, l'intervision c'est quand tu fais des rencontres
entre professionnels de branches différentes ? Et supervision quand c'est des professionnels, c'est quelqu'un
qui t'apporte un éclairage, c'est ça ?

Gertrude : Alors chez nous, c'est comme ça. Quand on fait de l'intervision, c'est quelqu'un qui mène un peu
510 comme ce qu'on fait parfois à la HEP... quand on doit se filmer ou à en parler, ou bien qu'on parle d'une
situation. C'est à dire que d'abord on fait la trame, ensuite on pose plein de questions pour comprendre la
situation. Ensuite, la personne concernée par la situation, elle se met un peu en retrait, c'est les autres qui
discutent à la fois. On amène des hypothèses. Ça c'est plutôt de l'intervision qui peut se faire de différentes
façons.

515 **Bertrand :** Quand on faisait les alcooliques anonymes à la HEP, c'est ça ? [rires]

Gertrude : Exactement, c'est ça.

520 **Bertrand :** C'était quoi le nom officiel déjà?

Elena : RSP.

Gertrude : Voilà, c'est un peu un peu cette idée-là.

Chez nous, la supervision c'est quelqu'un qui vient, on fait plus, un peu comme des journées du personnel, c'est
525 à dire qu'on a, je crois qu'à la base il est psychologue et puis maintenant il est plus dans le coaching d'entreprise
ou des choses comme ça... Donc un externe qui vient. Et puis on travaille sur des thématiques précises tous

ensemble, donc autant enseignants que éducatif, que la direction, que la logopédiste en principe. Et puis là c'est plutôt de l'accompagnement pour les collaborateurs.

530 **Elena :** Bien, merci. Et toi, que les intervenants en milieu scolaire aux enseignants rencontrent quand, comment ? Où ? Pourquoi ?

Rodolphe : Donc, nous, on a un travailleur social et une infirmière scolaire. Et pour rebondir sur ce que tu disais, oui, le TS m'a été présenté, mais il est arrivé après moi alors que, en fait, je ne sais pas qui est l'infirmière
535 scolaire.

Elena : C'est surprenant.

Rodolphe : Je ne l'ai jamais vraiment rencontrée, je la croiserais, je ne saurais pas que c'est l'infirmière scolaire.
540

Gertrude : Tu l'as peut être déjà vue. [rires]

Rodolphe : Je l'ai sûrement déjà... — Donc oui, non je la connais pas. Mais elle ne m'a pas été présentée. On a aussi oui, on appelle une permanence du COSP, donc une personne du COSP qui vient chaque semaine chez
545 nous. Elle aussi, je l'ai rencontrée parce que j'ai dû avoir affaire à elle pour une situation d'élève, mais sinon je ne l'aurais pas rencontrée non plus.

Elena : Qu'est-ce que ... De quoi on a pas parlé encore ? Qui pourrait manquer ? L'infirmière scolaire, Services psychologiques... Comme tu bosses dans le spécialisé en partie, tu rencontres ou pas du tout ?
550

Rodolphe : Non, en fait Pour tout ce qui est des autres, comment dire des autres...euh. Des intervenants externes. On passe toujours par des séances réseau où on commence par une prise de contact par mail et puis ensuite on se rencontre en séance réseau. Non, on ne fait pas connaissance auparavant.

555 **Elena :** Bien, merci pour les réponses. Dans le cadre de ses pratiques d'accueil dont on a déjà parlé pas mal, et puis au sujet desquels vous avez échangé, est-ce qu'avec le recul dans l'accueil qui vous a été proposé, il vous a manqué quelque chose comme ça qui vous vient ? Pour que votre entrée en fonction se passe au mieux dans l'établissement où vous travaillez ? Et si oui, évidemment, vous êtes invités à développer le propos. [rires] Et si la réponse est non, tant mieux.

560 **Gertrude :** Je pense pour ma part, j'ai eu beaucoup de chance pour dire qu'on partait de zéro, vraiment, que les gens on se connaissait pas, on savait pas où on allait bosser. On a commencé d'accueillir les gamins, on avait encore pas... Il y a eu des retards de livraison, on n'avait même pas de chaises et de tables.

C'était chaud pour du spécialisé. Les débuts étaient très hardcore, mais pour tout le reste, franchement, je peux pas me plaindre parce qu'on a eu une direction qui était ultra présente. On a une équipe qui était très soudée tout de suite et ces séances, elles ont été mis en place tout de suite. Donc on a toujours pu échanger très vite tous ensemble. Moi c'est peut être différent aussi, parce que je ne suis jamais seul à proprement dit. Sur mon lieu de travail, il y a toujours un éduc soit avec moi dans la classe, soit la porte elle est ouverte, l'éduc il est là en deux secondes. Donc pour ma part, franchement, c'est peut être un fonctionnement un peu spécial comparé à ce qui se fait la majorité du temps chez nous. C'est assez spécial, enfin peut être plus spécifique que pour d'autres établissements, mais au niveau de l'accueil, j'ai pas grand-chose à dire. Que du positif.

Elena : Oui messieurs ?

Rodolphe : Alors moi il m'a rien manqué. Si ça peut répondre à la question, je veux dire oui, on n'avait pas du tout tous les documents, on n'est pas arrivé avec des gros classeurs et heureusement pour moi, parce que c'est typiquement le genre de truc qui m'aurait effrayé. J'aurais eu l'impression de devoir tout lire, de devoir tout respecter. Et puis comme je suis quand même pas mal consciencieux pour ça. Ça m'aurait fait paniquer, j'aurais fait un burn out en commençant. Non, là au contraire, je devais aller demander ce qui me manquait, donc je prenais seulement le nécessaire. Ça me faisait créer des contacts avec les collègues, ce que je cherchais aussi à fond. Pour moi, c'était... c'était parfait. Il m'a vraiment rien manqué. Et s'il me manquait, j'allais demander. Puis on me le donnait volontiers.

Bertrand : Alors moi en général, je dirais pas qu'il m'a manqué beaucoup de choses au niveau. J'ai été bien encadré, on m'a bien montré le fonctionnement de l'école. On m'a aussi conseillé par rapport à des questions pédagogiques : quel thème, à quel moment. Il y a aussi beaucoup de choses qui sont partagées, mises en commun entre les classes. Typiquement, en français, on doit faire un certain nombre d'années, on fait les quatre classes, on fait les mêmes évaluations en même temps, donc ça force la rencontre et les échanges avec les collègues.

Donc ça, en tant que nouveau, c'était très cool. En français neuvième année, on m'avait déjà envoyé toute la planification de l'année avec des évaluations formatives pour que je puisse calibrer mon enseignement. Donc ça, franchement, c'était bijoux. Mais il y a beaucoup de petites choses, mais c'est ces petits détails qui mettent mal à l'aise quand ça arrive, quand on ne sait pas comment réagir quand un élève a X ou Y comportement et qu'on se rend compte que chez les collègues c'est très codifié. Par exemple, je l'ai mentionné tout à l'heure pendant la récréation sur le terrain de sport, une balle, un ballon de foot qui va sur le toit, qu'est-ce qu'on fait ? Ah, vous la mettez pas en colle ? Parce que certains profs, ils auraient mis en colle. Les élèves qui jouent un peu avec ça. Ou alors est ce que je peux aller aux toilettes ? Oui mais normalement il y a marqué dans le règlement, mais moi j'ai le droit... beaucoup de petites choses comme ça, qui relèvent plus du microdétail. Mais quand on est confronté à ça, on se dit ah mais mince, je suis vraiment... je me sens bête parce que je sais pas comment réagir. Puis les élèves, certains en profitent ou c'est le sentiment qu'on en a. Ils cherchent les limites aussi. Mais

ça c'est aussi propice euh propre au fait que je sois un jeune enseignant. Je pense que quelqu'un de plus âgé mais nouveau dans le bâtiment n'a pas forcément eu toutes ces... ces interrogations-là.

605 **Rodolphe :** Ça me fait penser, parce que tu reviens sur ce, sur cette histoire de balle. Et puis moi j'en ai pas parlé comme personne de l'extérieur alors que je pense qu'elle est hyper importante. Et puis elle nous est présentée en fait à chaque début d'année, c'est le civiliste.

Elena : Ahhhh !

610 **Rodolphe :** En fait, on a un civiliste, nous. Et puis une histoire de ballon à aller chercher ou ce genre de choses. Dans le cadre de la récré, on peut tout à fait appeler le civiliste qui va s'en charger. On a un problème dans la classe avec un élève qui perturbe trop : on met un message au civiliste, il vient le chercher. Donc au final, ça, en tant que jeune enseignant, on nous le montre assez vite, c'est : Si vous avez un problème, le civiliste d'abord, et puis ensuite lui, il vient isoler l'élève et puis ensuite on peut en parler ensemble. C'est vraiment une ressource.

615 **Bertrand :** Vous avez quelqu'un du service civil ?

Elena : Dans le Jura, il y a quelques établissements qui ont des civilistes ouais, y'a Courrendlin, y'a vous...

620 **Rodolphe :** Tous, non, c'est pas le cas chez tout le monde ? Pour moi, c'était aussi devenu une norme.

Gertrude : Je ne connaissais pas du tout dans le Jura...[chevauchement, inaudible]

625 **Elena :** A Delémont, Bassecourt j'ai jamais entendu qu'il avait un civiliste, mais peut être que c'est juste que ça m'a échappé.

Rodolphe : Justement, je suis en train de réfléchir à Val-Terbi mais...

630 **Elena :** Je crois pas.. Alors en tête... j'ai chez toi. Et puis Courrendlin.

Rodolphe : Ah ouais...j'ai travaillé dans les deux établissements.

Gertrude : C'est chouette ça...

635 **Rodolphe :** C'est génial, c'est franchement génial. Et puis bah lui on te le présente directement et puis en fait, tout le côté, tout le côté gestion de crise, conflit, etc. Il est là.

Elena : Petite parenthèse car avec le métier d'enseignant du coup. Mais je connais des gens qui ont fait civiliste dans les écoles, puis du coup qui pour eux leur cahier des charges, c'était l'enfer. Parce que tu es un peu
640 l'homme à tout faire ou la femme à tout faire, puis que... [pas transcrit car situation délicate et
personnes/établissement identifiables]. Du coup parfois pour les civilistes, c'est moins cool, mais j'imagine que
comme enseignant, c'est hyper cool.

Gertrude : En théorie, ils n'ont pas de formation pédagogique ni rien du tout là-dedans ?

Elena : Ils ont juste la formation du service civil ouais.

Rodolphe : Alors nous c'est vrai qu'ils gèrent, mais l'homme à tout faire, c'est vraiment le bon mot. Il gère tous
les conflits qui dès qu'il y a des conflits, c'est le surveillant cantine, c'est le surveillant récré et c'est la personne
650 qui aide la secrétaire et il travaille dans son bureau. Il aide les concierges qui nous sont aussi présentés, c'est
vrai que je n'en ai pas parlé. Alors que finalement...

Elena : Ce classisme !

Gertrude : Grave ! [rires]

Rodolphe : Moi je sais que quand je dois — moi je sais que quand je présente l'école à mes élèves, je vais
chercher les concierges pour leur montrer qui sont les concierges, parce que pour moi, c'est les personnes qui
connaissent le mieux le bâtiment.

Gertrude : On a aussi des fois...ils bossent même avec les enfants, ils adorent ça les gosses.

Bertrand : Le civiliste dans le Jura, c'est un peu le pion français ?

Rodolphe : Je dirais, mais il a pas les difficultés du pion parce que nous on n'a pas finalement... il gère des
conflits qu'il n'y a pas vraiment. Il y a vraiment très très peu de problèmes. Et puis ce civiliste-là, il est plus là
pour voir s'il manque quelqu'un dans quelque chose dont personne n'a idée. Bah c'est lui, donc l'homme à tout
faire. Mais je ne dirais pas — il est pas impressionnant dans la cour de récré, il fait pas peur. Les élèves ont
généralement un très bon lien avec lui. Franchement, c'est génial ! Depuis leur arrivée, il y a tout le monde qui
670 qui est content de cette démarche. Il aide...il aide vraiment tout le monde, à tous les étages.

Bertrand : C'est vrai quoi, ça décharge un peu, j'imagine. Parce que typiquement, la surveillance de la récré,
c'est il y a trois collègues chaque matin qui le font.

Rodolphe : Alors on est aussi engagé pour le faire. Mais lui est toujours là.

Bertrand : Ouais, c'est marrant, mais on a une plus petite école que vous.

Elena : Ça fait combien de temps que vous avez un civiliste du coup au collège?

680

Rodolphe : Quatre ans je dirais. J'en compte quatre de ces civils qui changent chaque année.

Elena : Et chaque fois c'est, c'est ...ça dépend pas de la personne, si c'est cool ? Chaque fois c'est quand même les quatre années cool ?

685

Rodolphe : C'est de toute façon cool d'avoir un civiliste. Ils ne font pas tous leur travail de la même manière. Je sais que les collègues, moi, je le pense aussi...on a le civiliste qui a été vraiment au top et puis celui qui a été un petit peu là à traîner dans les couloirs, on le voit aussi, mais je veux dire, quand on devait l'appeler, s'il n'est pas là, il n'est pas là.

690

On pouvait quand même avoir cette ressource si jamais on avait un souci. Donc oui, quand tu l'appelles alors que tu as un élève qui fait une crise t'es là ..bon dommage, il a pas servi quoi. Mais en même temps, on sait qu'il a énormément.

Elena : Ouais, intéressant.

695

Rodolphe: En général, on est on est vraiment content.

Elena : Le dernier aspect du coup que je souhaitais aborder lors de ce focus group, c'est l'aspect émotionnel quant à s'intégrer dans une nouvelle école et aux pratiques d'accueil. Parce qu'en fait, dans la littérature que j'ai un peu lue, ce qui ressortait vraiment, c'est que les deux sentiments qui cohabitaient le plus, les enseignants qui entrent en fonction, c'était l'anxiété et l'impatience. Voilà. Alors, est-ce que vous pouvez raconter à ce niveau-là, pour votre première rentrée dans l'établissement où vous êtes maintenant, comment vous vous situez par rapport à cette espèce de tension entre anxiété et impatience ou tout autre état émotionnel bienvenu ? [rires]

700

Gertrude : Moi j'étais contente, j'ai pas pleuré avant d'arriver au vendredi. [rires] Non, j'ai une crise très spéciale avec un élève autiste et les flics ont dû venir le prendre. C'était abominable. La première semaine, c'était hard, c'était très hard. Alors moi j'étais ultra impatiente. En effet, je pense que les termes... J'étais très impatiente de commencer. Et puis en même temps [hésitation]. Mais quoi que... j'étais pas trop non franchement anxieuse au début non. Beaucoup d'impatience. C'est tellement un cadeau. C'est très bisounours ce que je vais dire, mais même encore maintenant, c'est tellement un cadre bienveillant, On s'entend tellement tous bien que j'avais peu d'appréhension que ça se passe mal. Ce qui a été après le plus difficile pour moi, ou c'était plutôt un choc, c'est la rencontre avec les enfants. Et puis de voir à quel point, en fait, je m'attendais pas forcément à ce genre de comportement et de violence, tant physique que verbale et surtout verbale au niveau du langage. Je

710

715 m'attendais pas à ça. Donc là, j'ai pris une grosse claque. J'ai vu comment ces enfants parlaient, je me suis dit
waouh ! Ah ouais, ça change entre guillemets de l'école normale, quand même. Mais voilà. Mais sinon, ça s'est
relativement bien passé. C'était plus, ouais, plus de l'anxiété un peu au niveau de comment ça va se passer avec
les enfants et ce que je vais réussir à créer du lien, ce genre de choses, mais beaucoup moins avec les collègues.

720 **Elena** : Merci.

Rodolphe : Je ne peux pas parler d'anxiété et euh d'impatience, c'est ça ?

725 **Elena** : C'était après ça les mots qui ressortaient de la littérature. Et c'est pour ça que je dis tout autre sentiment
ou émotion euh —

Rodolphe : Mais de nouveau pour ça, je ne suis pas un bon client. Parce qu'en fait, je suis arrivé en tant que
remplaçant et du jour au lendemain, bah t'es engagé. Donc moi, je n'ai même pas trop eu le temps de
m'impatiser. Ils m'ont directement recontacté pour des petits remplacements. Et puis en tant que
remplaçant, alors tu as envie de bien faire, mais en même temps tu te dis ouais mais je suis remplaçant, donc si
730 je fais faux, ben je sais que c'est parce que je suis remplaçant. Tu as toujours ton... la personne que tu remplaces
qui peut t'aider. Donc tu as vite fait de donner un petit coup de fil. Et puis c'est pas des sentiments que je
cherchais, euh que j'ai ressenti.

Après au niveau de l'impatience, il peut quand même y en avoir quand j'ai pris mon poste en tant que
responsable, enfin en tant que personne engagée. Là c'est un peu différent. J'étais impatient, j'étais impatient
735 en effet de commencer, de faire mon propre programme et puis d'être enfin la personne qui qui dirige en
quelque sorte ne pas suivre le programme de quelqu'un d'autre. Mais à nouveau, je ne pouvais pas ressentir
l'anxiété parce que j'étais déjà là. Je faisais déjà partie des meubles depuis trop longtemps.

Bertrand : Pour moi il y avait de l'impatience. Je sais que j'étais content après toutes ces années d'études. Tu es
740 quand même content de pouvoir travailler, intégrer une structure et faire quelque chose de ta vie, loin des bancs
de la HEP qu'on censurera pour le document final. [rires]

Gertrude : Je ne manquerai pas.

745 *Si, j'ai manqué, c'est drôle.*

Bertrand : Blague à part, mais il y a aussi eu beaucoup de... bah là pour le coup oui, il y a eu de l'anxiété parce
que je me suis retrouvé loin de tout ce que je connaissais à la base. Moi, je postulais à La Neuville par dépit, en
me disant de toute façon, on ne va pas me prendre. Mais je me donne bonne conscience en envoyant quelque
750 chose pour cette place. Je ne connaissais pas du tout l'endroit, je ne connaissais personne sur place, je n'ai pas

été remplaçant, je n'ai pas été stagiaire là-bas et je n'avais pas le... Je n'avais pas de formation universitaire ni de diplôme d'enseignement pour une de mes deux branches à l'embauche.

Elena : C'était quoi tes branches d'embauche ?

755

Bertrand : Anglais et français. On m'a embauché pour du français, alors je n'ai pas fait l'uni en français. Du coup, il y a eu beaucoup d'interrogation en me disant mais qu'est-ce que je vais faire ? Et puis après aussi tout le rapport aux élèves en me disant mais est-ce que ça va bien se passer ? Est-ce que je fais juste ? Et puis il y en a eu aussi euh... Je vais être honnête, quasiment tout au long de la première année, je suis tombé sur une classe avec laquelle c'était difficile. Alors euh petit panorama de ce qu'on a pu me faire. On m'a demandé si je faisais pom-pom girl au match de volley profs-élèves, donc je trouvais ça très ciblé et très chic de leur part. Il y a une fois où je suis venu, j'avais un bleu ou une bosse au front parce que je m'étais cogné bêtement la tête. On m'a demandé si j'avais essayé de me tailler les veines, si j'avais trop bu pendant mon week-end. Il y a un de mes élèves qui m'a stalké sur LinkedIn, qui m'a récité toutes mes moyennes de diplôme, mes enseignements en classe devant les autres. Euh ouais, il y a eu pas mal de trucs. Et à tel point que mes collègues ont été très sympas et la direction aussi. La direction m'a guidée vers tout ça. Enfin, il y a ce rapport très particulier en mode je suis nouveau, je commence ma carrière, j'ai envie que ça se passe bien et je veux montrer aux autres que ça se passe bien. Donc je ne vais pas dire que c'est le grand incendie à chaque fois que je suis dans cette salle de 11^e année, genre parallèle, mais ça pèse quand même un peu. Les collègues s'en rendent compte, les collègues savent aussi que c'est difficile. Et puis des collègues sont allés en parler au directeur en disant bah là, ça ne va pas, il faut faire quelque chose pour lui. Et du coup, on m'a redirigé, on m'a laissé le choix vers plusieurs ressources en me disant qu'il fallait vraiment que j'en choisisse une.

765

770

Elena : Et celle qu'on t'a donné à choix, c'était quoi ? Il y avait genre le centre Access, ou bien...

775

Bertrand : Il y avait le centre Access, il y avait la possibilité d'un enseignant qui venait avec moi en leçon, ce que j'ai refusé. Il y avait je me souviens plus du nom, mémoire un peu floue à ce moment-là. Il y avait une possibilité en fait de faire renseigner par quelqu'un, qui ... par une autre personne pour l'enseignement dans cette classe. Finalement, j'ai choisi Access. Et puis ça, ça m'a permis d'avoir quelques clés. De l'anxiété, il y en a eu un petit peu et puis il y a certaines choses qui n'ont peut-être pas toujours été très délicates pour un nouvel enseignant, je trouve. Je me souviens qu'à chaque séance, des maîtres, il y en a une par mois. On fait un tour des classes, on discute de chaque classe, comment ça se passe. Et puis une de mes collègues à qui j'en avais un peu parlé, a pris la parole pour dire que ça se passait mal, ces classes avec moi, qu'il fallait faire quelque chose, que c'était inadmissible. Puis je me suis retrouvé devant tous les collègues, en fait, à entendre ce que les gens disaient. Enfin, ce qui se passait dans ma classe alors que je n'avais pas forcément donné le consentement. Donc ça, c'était un petit peu...

780

785

Elena : C'est d'une indélicatesse assez crasse.

790 **Bertrand :** C'était gentil, c'était bien intentionné de sa part et ça j'en suis conscient. Mais c'est vrai que c'était un
peu délicat. Et du coup, je me suis retrouvé un petit peu comme un abruti, sans pouvoir réellement réagir ou
quoi que ce soit.

Gertrude : C'est pas agréable.

795

Bertrand : C'était particulier. Donc je pense qu'il y a des choses qui pourraient être faites à ce niveau-là, au
niveau de l'accueil, de la prise en charge. Mais en contrepartie, il y a plusieurs enseignants qui se plaignaient de
cette classe-là. Il y avait une sorte de non-dit. A la défense de l'école, on a eu un changement de direction à la
rentrée où je suis entrée en fonction. Donc c'était un petit peu une zone de flou sur comment est-ce qu'on gère
800 des cas disciplinaires comme celui-ci, donc pas mal de choses...

Elena : Puis par rapport à... si tu repenses à cette année où il y a eu ces réjouissances et puis ces situations plus
dures à gérer d'une certaine manière, est ce que tu as souvenir qu'il y a des choses qui ont été faites de la part de
collègues, ou de la part d'autres intervenants qui sont passés, qui ont complètement attisé du coup ce côté
805 anxiété et puis.. etc. Donc, j'imagine ce que tu viens de raconter. Il y a beaucoup...

Bertrand : Des collègues qui m'ont dit que chacun est passé par une classe comme ça, une classe extrêmement
compliquée. Ce que je vais dire, c'est vraiment pas classe. Mais j'ai une amie qui a commencé au collège cette
année, dans une classe avec laquelle c'est pas évident, ça prend un peu la même tournure. Alors ça me fait de la
810 peine pour elle, mais à côté ça me rassure en me disant bon ben c'est universel comme expérience. [hésitation]
S'il y a quelque chose qui a vraiment apaisé la chose ?

Elena : ou pas hein...?

815 **Bertrand :** Je ne pourrais pas... Je trouvais que c'était un peu cette position délicate. Je ne voulais pas montrer
à mes collègues que ça n'allait pas, pas très bien, donc euh j'essayais d'éviter le sujet. Et puis eux, ils le sentaient
peut-être aussi. Mais j'ai pu aller parler à une de mes collègues qui était médiatrice. Ça m'a fait du bien. Ça
m'avait permis aussi de me rendre compte que c'était légitime d'avoir un petit peu de rancœur vis à vis de cette
classe avec laquelle ça se passe mal, des comportements qui n'étaient pas corrects, bah tout juste un peu de
820 l'homophobie aussi par moment quoi. Donc pas mal de petites choses comme ça. Bah non franchement c'était
incroyable, On m'a balancé des taille-crayons aussi, c'était fun. C'était de 11^e année, donc ils ont quitté le
collège depuis, et je mentirais si je disais que leur présence dans le bâtiment me manque.

Elena : Mais tu m'étonnes.

825

Bertrand : Ouais. Puis c'est vrai que ça m'a beaucoup fragilisé. Je me disais bon bah ok, ils sont plus là, mais si en fait le problème si c'est moi et pas eux... Si je dis ça maintenant, ça va bien. Mais c'est vrai que c'est quelque chose qui a ... Je ne sais pas si l'école aurait pu faire quelque chose d'autre. Il y a des moments, je me sentais un peu désemparé par rapport à ça quand même. Le fait qu'une de mes collègues m'avait dit ah mais oui, en fait, c'est vrai que je m'étais dit que j'aurais pu les prendre parce que c'est moi qui les ai en maîtrise de classe et chaque année, je les prends en anglais et en allemand. Cette année, je les ai pris seulement en allemand. C'est vrai qu'en rétrospective, peut être que j'aurais dû les prendre et puis te laisser tranquille avec une classe plus facile, des petits trucs comme ça où tu te dis après coup bon, c'était pas prévu.

Elena : Mais il y a un peu suivant les établissements, enfin cette politique qui est comme dans le milieu académique où quand un directeur de thèse qui, qui est en mode moi j'ai souffert pendant ma thèse, du coup je vais faire morfler mes assistants, ou un peu de ce côté initiatique. On file toutes les classes pourries aux nouveaux enseignants qui arrivent, ça arrive dans certaines écoles. Et puis tu as d'autres écoles où justement ça fonctionne pas du tout comme ça.

Bertrand : Et puis moi j'ai été épargné, enfin épargné. C'est super moche comme formulation, mais j'ai pas eu de... en première année, j'ai pas eu de classes de section G. J'ai donc l'équivalent d'option 4 dans le Jura. Ma direction a volontairement voulu, entre guillemets, épargner un petit peu les nouveaux enseignants. Et puis j'ai ma première classe MG cette année, puis dans l'ensemble, ça se passe bien ! Enfin, c'est différent d'une classe PM, maison arrive à coexister puis c'est très, très différent de ce que j'ai vécu l'an dernier en fait. Donc ça, c'est vrai que la direction avait été assez claire en disant il avait été dit que pour les nouveaux enseignants, on leur évitait les classes MG. Pour que ce soit un peu plus confortable au début. Pas que ce soit une garantie mais c'est parfois un peu plus rude.

Rodolphe : Nous, à part ça, c'était totalement aléatoirement la répartition des classes, de ce qu'ils nous disent. Mais je le crois assez volontiers.

Elena : Il y a plus cette volonté dans le Jura aussi d'avoir bossé dans les deux, où tu te retrouves avec beaucoup plus de roquades de classes aléatoires il me semble. Dans le canton de Berne, c'est beaucoup plus ces arrangements informels un peu.

Bertrand : Ouais nous on les choisit, on a un tableau qui est affichée en salle des maîtres. Puis on écrit car il y a la liste des classes avec les branches, et puis on dit moi je veux, je veux telle classe dans telle branche, on met notre nom et puis après voilà.

Rodolphe : Non, non, alors nous on fait des vœux horaires, c'est tout.

Gertrude : Je n'ai jamais vu ça.

865 **Rodolphe:** C'est des vœux horaires pour dire si vous arrivez à ne pas me faire travailler le mercredi matin, c'est volontiers, mais sinon non, jamais.

Bertrand : Non, c'est vraiment tout le monde en salle des maîtres sur les armoires.

870 **Rodolphe :** Pour dire nous en structure de soutien, comme on était aussi à moitié dans l'ordinaire, on se disait ça serait super d'avoir des élèves d'option 4 avec qui on peut faire la transition de la structure de soutien, qu'on les intègre à l'option 4. Et puis ils nous disent mais c'est trop compliqué, nous, si on commence à mettre ça encore dans le système, il y a tout qui foire.

875 **Bertrand :** On a une toute petite école, on a douze classes en tout. C'est peu comparé à des structures comme celle de Thurmann.

Rodolphe: Mais pardon. Ce que je voulais dire encore, quand on a des situations comme ça, avec des collègues qui souffrent, la direction, vient quand même toujours nous demander ça va, comment ça se passe pour toi, etc.
880 Et puis ils redirigent très, très souvent vers la vers, la conseillère pédagogique justement, qui vient voir comment ça se passe. Et puis on a eu ce cas plusieurs fois.

Bertrand : Mais je pense que il y a aussi une question, je pense qu'il y a une part de fierté de mon côté aussi, cette espèce de truc où tu essaies de naviguer le plus dignement possible dans une nouvelle carrière, surtout
885 que tu ne connais pas les gens. En fait, moi je connaissais personne, donc peut-être une réserve par rapport à ça. Et j'y pense maintenant parce qu'on parlait des informations qui ont été transmises ou quoi que ce soit. Bah typiquement, nous, on a ce tableau où on met nos vœux, enfin, on fait la répartition des classes pour l'année suivante. Et puis jamais personne ne m'avait dit qu'en fait, en fonction des besoins, je pouvais me faire retirer une de mes classes pour qu'elle soit mise au concours. L'an dernier, j'avais deux classes de français, une en
890 neuvième et une en dixième. Je parlais du principe que j'aurais les deux. Et puis en fait, mon directeur m'a téléphoné pour me dire bah écoute, on a décidé qu'on t'enlevait une, on t'enlevait le français neuvième pour la mettre au concours pour faire un poste un peu plus intéressant. Ce qui fait sens, d'autant plus que j'ai pas le papier pour le français, mais ça m'a un peu surpris. Mais j'ai été un petit peu dégoûté par l'annonce en me disant bon...

895

Elena : Mais on t'a donné quelque chose en compensation ?

Bertrand : Ouais alors on m'a donné une classe d'histoire en compensation. Et puis après j'ai pris une maîtrise de classe aussi. Donc avec le pourcentage d'administratifs en plus et l'histoire j'ai la même chose. Mais c'est vrai
900 que ça, ça m'a surpris, le fait que ce ne soit pas transparent pour les personnes. Et que personne me dise mais en fait, ce que tu mets sur le tableau, c'est pas garanti que ce soit 100 % ça.

Elena : Tu es en CDD ou CDI ?

905 **Bertrand :** J'ai été passé en CDD euh CDI je suis en CDI donc là normalement j'ai la sécurité de garder mon nombre de leçons à peu près stable.

Elena : Puis vous, du coup, au niveau du contrat de travail... ?

910 **Gertrude :** Moi je suis en CDI à 100 %.

Rodolphe : Moi je suis en CDD.

Elena : Ah oui t'es en formation forcément.

915

Rodolphe : Et même mon poste de français est en CDD calqué sur l'autre contrat pour l'enseignement spécialisé.

Bertrand : Ça fait pas un peu bizarre de switcher entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé ?

920

Rodolphe: C'est trop bien ! Non mais moi il faut que ça bouge. Donc si je suis tout le monde dans ma structure de soutien, ça ne va pas. J'étais trop.. pas assez stimulé. Alors que tu es déjà stimulé, Tu dois faire de l'allemand, du français, des maths. En même temps, pour trois élèves, ça n'allait pas. Il me fallait plus. Il faut que je puisse faire ...il faut que je puisse parler de mes livres et tout ça. Mais non. De nouveau, par rapport à ce que tu dis, moi je trouve que c'est hyper intéressant parce qu'en fait on n'a pas de structure pour les nouveaux enseignants pour leur dire enfin, quand il y a quelque chose qui ne va pas, on dit toujours allez demander de l'aide à quelqu'un d'autre. Et puis c'est hyper compliqué parce que comme tu dis, on l'a tous cette fierté. On ne va pas se cacher, on a tous cette fierté. Et puis on ne peut pas aller la déposer vers quelqu'un d'autre sans, sans devoir un peu ravalé sa fierté. Il n'y a pas de secret, il n'y a pas quelque chose qui est vraiment mis en place pour qu'on puisse faire cette transition en douceur. Je me rappelle, c'est soit tu vas voir la conseillère pédagogique ou à la HEP, ils disent aussi souvent, prends un collègue dans ta classe, comme ça il vient voir comment tu travailles et puis il peut te conseiller.

930

Elena : Mais ça ils sont, ils sont fracassés ! Mais en termes de légitimité d'enseignant amener un collègue dans sa classe, c'est quand même spécial.

935

Bertrand : Surtout en début de carrière, je n'ai vraiment pas envie qu'on me voit en première année sur des trucs un peu expérimentaux.

940 **Rodolphe** : Mais c'est ça ! Et puis alors eux, ils sont hyper fun. Mais même la conseillère pédagogique, t'as toujours l'impression que c'est plus un jugement sur toi plutôt que tu vois qu'il y a un problème avec la classe. Et puis c'est hyper compliqué parce que c'est directement bah faut te remettre en question. Je pense que certains ça les empêche d'aller dans ce sens-là.

945 **Bertrand** : D'ailleurs nous, notre école favorise la visite entre pairs. On peut faire ça et ça compte, ça été instauré, ça compte pour la formation continue. Mais il y a des gens qui refusent. Et puis moi, j'avoue que je ne me sentais pas encore assez légitime. Encore maintenant, en deuxième année. Je ne sais pas si je me serais senti assez à l'aise pour dire viens et regarde ce que je fais de ma leçon.

950 **Elena** : Mais c'est rigolo parce que tu vois il y a ces projets où je vais souvent dans les classes en co-enseignement, parfois pour sortir des élèves. Ça fait à l'école secondaire, ça fait cinq ans qu'il y a ça, ça n'existait pas trop ou de manière très minime. Au début les collègues étaient en panique quand on arrivait dans ces classes, puis ça après, tu sais, les gens ils prennent le pli ou d'un moment que tu arrives dans les classes des gens, que c'est un peu interchangeable, qu'il y a du RP, des machins comme ça. J'ai l'impression que si ça
955 devient une politique d'établissement, ben ça enlève un peu ce côté jugement.

Bertrand : Non, ça va, mais c'est vrai qu'au début c'est très particulier parce que même s'ils sont là pour, les élèves ou pour voir comment ça se passe.

960 **Elena** : C'est bizarre.

Bertrand : T'as l'impression qu'on va vivre une visite de stage et puis d'être évalué, d'être jugé toi plutôt.

Elena : Ouais, c'est particulier.

965

Rodolphe : Surtout dans le cas où tu as dit que tu avais des soucis.

Bertrand : Ouais c'est ça. Je me disais bon je vais peut-être attendre que ça aille un peu mieux pour voir ça. Ouais mais c'est vrai que ouais... C'est pas des grandes choses qui m'ont manqué pour l'accueil dans ma
970 première année, mais c'est des tout petits trucs où tu te dis ah oui, bah c'est toujours après coup en me disant ah ouais mais là j'aurais bien aimé savoir comment réagir. Puis après je comprends aussi qu'on n'est jamais jugé bon de me le dire parce que c'est toujours... c'est ça paraît insignifiant quand t'es pas confronté au truc.

*Un peu de confusion difficile à transcrire par écrit mais Bertrand faisait référence ici au fait que les problèmes qu'il
975 a rencontrés, mis en mots, pouvaient paraître insignifiants à des collègues non-concernés.*

Elena : Mais tu vois, rien que le centre Access, c'est un truc dont j'avais jamais entendu parler avant d'avoir un problème, mais c'est pas du tout la direction qui m'en a parlé ou quoi. C'est moi qui fais des recherches comme une cinglée pour savoir où je pouvais aller. Mais moi c'était avec un collègue, en l'occurrence, pas avec des élèves. Puis du coup j'étais là mais pourquoi on parle pas de ça ? Genre juste ça existe.

Bertrand : Ça nous avait été présenté pendant la HEP si je me trompe pas. Mais là c'est mes collègues. Et puis typiquement, avant de parler, [nom d'une directrice] elle m'avait dit que c'était un truc qui était super cool et qu'il ne fallait pas hésiter à l'utiliser, et ma direction m'avait enfin, entre guillemets forcé, m'avait pointé vers plusieurs ressources en me disant tu en choisis une, moi je te laisse pas comme ça. A juste titre hein.

Elena : Est-ce que j'avais encore des questions, attendez voir. Mais non, on est au bout de la feuille, au bout de la feuille du coup ! Bah pour une clôture d'entretien, je vous demanderai quand même si vous souhaitez ajouter quelque chose ou commenter ou quoi ou qu'est-ce, avant de clore officiellement l'entretien ou revenir sur un point particulier qui a été évoqué. Ou pas hein !

Gertrude : On est pas mal ! Moi j'ai peut-être une structure de travail qui est un peu particulier, ou peut-être pas habituelle, ou qui est vraiment différente de l'enseignement spécialisé, peut être encore différent du canton du Jura. Mais sinon, je me dis que ça peut être intéressant pour toi de voir différentes façons de travailler.

Elena : Mais ça l'est assurément. Puis en fait, ça, je ne l'ai pas dit avant l'entretien parce que sinon ça biaisait potentiellement vos réponses, mais j'étais assez contente des profils qui étaient OK de participer, parce que le côté enseignant spécialisé, ordinaire, à mi chemin entre les deux, ça donne une orientation intéressante au travail. Du coup, je peux formuler des hypothèses sur comment ça se passe dans le spécialisé ou dans l'ordinaire ou comme ça.

Bertrand : Deux cantons différents.

Gertrude : Vous êtes les trois dans des cantons différents, donc ça tombait extrêmement bien et je vous suis sincèrement reconnaissante du temps alloué à cet entretien.

Bertrand : C'était cool.

Rodolphe : Mais oui cool !

Gertrude : C'est toujours intéressant aussi d'entendre, comparer ou se dire ah ouais, c'est intéressant mais nous pas du tout comme ça.

Bertrand : C'est cool mais un peu what the fuck le moment là, vous avez un civiliste dans le collège ? [rires]

1015

La discussion devenant informelle, l'enregistrement a été coupé ici.

Annexe 2 : guide d'entretien

Accueil

1. Remerciements
2. Cadre (anonymat des noms et des établissements + enregistrements détruits)
3. Brève présentation du focus groupe
4. Rôle de l'organisateur
5. Présentation brève de la thématique

Présentations de chacun.e

- Nom, prénom, parcours étudiant
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Dans quel cadre, quel type d'école enseignez-vous ?
- Quelles branches enseignez-vous ?

Question générale

« Je vais vous demander de replonger dans les premiers moments de votre arrivée dans l'établissement dans lequel vous travaillez. »

- Comment avez-vous été accueilli.e.s dans votre nouvel établissement ? Racontez.

La rencontre avec les différents acteurs

- Quand et dans quel cadre avez-vous rencontré pour la première fois la direction, le secrétariat, les collègues ?
- Avez-vous rencontré officiellement des représentants cantonaux en charge de l'enseignement avant ou lors de votre première année ?

Relance :

- Décrivez selon vous le ou les objectifs principaux de ces rencontres.
- Comment les avez-vous vécues ?

Les aspects administratifs

Avez-vous bénéficié d'un accompagnement spécifique (par un mentor, un conseiller pédagogique) ?

Relance :

- Comment cela s'est-il concrétisé ? de qui est venue l'impulsion ?

Quels types de documents ou informations institutionnelles et légales vous ont été transmises ?

Relance :

- Comment les avez-vous reçues/vécues ? qui vous les a transmises ?

Vous a-t-on présenté les acteurs du milieu scolaire qui ne sont pas des enseignants mais avec lesquels vous avez été amenés à collaborer ?

Relance :

- Dans quel cadre cela s'est-il passé ?

Relance générale :

Vous-a-t-il, avec le recul, manqué quelque chose dans l'accueil qui vous a été proposé à votre entrée en fonction dans l'établissement où vous travaillez ? Si oui, quoi ?

L'aspect émotionnel

Globalement la littérature attire l'attention sur le fait que l'anxiété et l'impatience coexistent étroitement avant la première rentrée :

- Pouvez-vous me raconter comment c'était pour vous avant votre première rentrée ?

Relance :

- Qu'est-ce qui a attisé votre anxiété ou à contrario votre impatience ?

Quels gestes ou pratiques d'accueil vous ont apaisées ou eu un effet positif pour vous au cours de votre première année ?

Relance :

- Au contraire quels gestes ou pratiques (ou absence de !) ont augmenté votre anxiété ?

Clôture de l'entretien

1. Annonce de la fin
2. Dernières questions :
 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?
 - Souhaitez-vous revenir sur un point particulier ?
3. Remerciements

Annexe 3 : charte de correction et normalisation de la transcription orale

Etablie par Elena Angiolini en janvier 2025, avec selon les recommandations du cours « recherche en éducation » et avec l'aide de ChatGPT 5.2, elle n'est valable que pour ce travail.

1. Objectifs

La correction vise à garantir l'intelligibilité, l'uniformité et la cohérence du corpus, sans altérer la nature orale du discours. Le principe directeur est le suivant : corriger sans réécrire.

La transcription conserve volontairement les marques de l'oralité (hésitations, répétitions, ruptures syntaxiques), considérées comme constitutives du discours et susceptibles de porter un sens analytique.

2. Orthographe, morphologie et syntaxe

Les fautes d'orthographe, d'accord et de conjugaison manifestes sont corrigées.

Les constructions syntaxiques orales, même non conformes aux normes écrites, sont conservées.

Les répétitions, reformulations et phrases inachevées ne sont pas corrigées.

3. Ponctuation

La ponctuation est fonctionnelle et vise uniquement à faciliter la lecture. Les phrases longues peuvent être segmentées de manière modérée si cela permet une meilleure compréhension. Les virgules marquent des pauses naturelles et audibles à l'oral. Le point n'est employé que lorsque l'énoncé est réellement clos. Aucune ponctuation stylistique ou littéraire n'est introduite.

4. Marques de l'oralité

Les hésitations et marques de l'oral sont conservées et transcrites de manière uniforme. Les formes « euh », « ben », « hein » sont systématiquement conservées. Les répétitions immédiates sont maintenues.

5. Interruptions et chevauchements

Une interruption est signalée par un tiret cadratin.

Les chevauchements de parole sont indiqués par la mention [chevauchement].

6. Éléments paralinguistiques

Les éléments non verbaux ne sont signalés que lorsqu'ils ont potentiellement une valeur interprétative. Conventions utilisées : [rire], [silence], [sourir], [inaudible]. Aucune interprétation n'est ajoutée.

7. Identification des locuteurs

Chaque prise de parole commence par le nom du locuteur en gras, suivi de deux-points.
La désignation des locuteurs est strictement uniforme sur l'ensemble du corpus.

8. Noms propres, lieux et institutions

Les noms propres sont corrigés et normalisés après vérification.
Les erreurs factuelles manifestes peuvent être signalées par [sic] lorsque cela est pertinent.

9. Mise en forme

Un changement de locuteur correspond à un nouveau paragraphe.
Les blocs de texte excessivement longs sont évités afin de garantir la lisibilité.

10. Limites de l'intervention du transcripteur

Sont exclus de toute correction : la reformulation du discours, l'amélioration stylistique, la normalisation de la langue et la suppression des marques de l'oralité.

Annexe 4 : cadre et grille d'analyse du contenu

Les thématiques et sous-thématiques ci-après seront reprises dans la grille d'analyse

1. Modalités de l'accueil institutionnel
 - premiers contacts
 - accueil formel / informel
 - Direction
 - Représentants cantonaux
2. Accueil administratif et informationnel
 - documents, procédures
 - accès aux ressources
 - clarté / flou administratif
3. Accompagnement et soutien professionnel
 - mentorat
 - conseiller pédagogique
 - dispositifs internes / externes
4. Intégration dans le collectif de travail
 - collègues
 - culture d'établissement
 - ressources humaines non enseignantes
5. Ressources et acteurs périphériques
 - civiliste
 - secrétariat
 - Intervenants psycho-sociaux
 - intervenants externes
 - Concierge
6. Vécu émotionnel de l'entrée en fonction
 - anxiété / impatience
 - sentiment de légitimité
 - solitude / soutien

Thème 1 : modalités de l'accueil institutionnel

Sous-thème	Idée-clef	Paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
Accueil formel/informel	Arrivée en terrain connu	A commencé de travailler après avoir été élève remplaçant et stagiaire	46-49	Rodolphe	L'enseignant a conscience que cela change la façon d'être accueilli et de se situer.
Premiers contacts	Une continuité	Très bien accueilli car connu de tous.	53-55	Rodolphe	Sa perception du bon accueil et de confiance accordée émane pour lui du fait d'être connu de tous.
Premiers contacts	Apéro de bienvenue	Bertrand a été convié à un apéro avec tous les nouveaux et anciens collègues pour faire connaissance.	80-81	Bertrand	L'établissement juge nécessaire de créer un espace pour se familiariser entre anciens et nouveaux collègues avant la rentrée.
Direction	Rencontre à l'entretien d'embauche	Bertrand a rencontré la direction à l'entretien mais il prenait sa retraite, idem pour le vice-directeur devenu directeur ensuite, rencontré à l'entretien.	93-96	Bertrand	Les directions sont parfois rencontrées dans un cadre qui comporte de la pression, des enjeux et éventuellement du stress.
Direction	Rencontrée en allant se présenter pour des remplacements	Il est allé poser son dossier pour remplacer chez la secrétaire qui lui a proposé de voir le directeur directement. C'était un de ses anciens enseignants.	105-109	Rodolphe	Lorsqu'on est à l'initiative du contact il devient une expérience, choisie, cela engendre un sentiment familial.
Direction	Rencontrée à un entretien d'embauche mais sans s'y attendre	Rodolphe a du repostuler pour être engagé comme enseignant spécialisé. Il est allé passer l'entretien au service de l'enseignement et a rencontré là un autre directeur d'un autre établissement sans	115	Rodolphe	Parfois on peut rencontrer une direction par « surprise » dans le Jura du moins, car les postulations sont parfois réunies. C'est imprévu.

		s'y attendre, il allait finir par travailler chez eux aussi pendant un moment.			
Direction	Rencontrée à un entretien d'embauche MAIS	Si la directrice de l'établissement a été rencontrée « à sa naissance », et que c'est elle qui a proposé un poste à Gertrude ...elle a rencontré la directrice de la fondation qui chapeaute l'établissement lors d'un entretien d'embauche formel mais elle a peu contact avec cette personne.	130-140	Gertrude	Des garde-fous ont été pensés pour contrebalancer le népotisme et des interactions informelles sont re-formalisées.
Représentants cantonaux	RH enseignement spécialisé	Rencontrée à l'entretien d'embauche	150	Rodolphe	Peu de contact avec les RH du canton. Ce ne sont donc pas des partenaires de travail pour les enseignants.
Représentants cantonaux	Ministre de la formation	Rencontré dans le cadre de l'enseignement spécialisé après convocation pour une journée spéciale de visite d'entreprises. Le but est de montrer comment ça se passe dans le monde des entreprises.	150-154	Rodolphe	Il semble y avoir une volonté du département de la formation dans le JU de rencontrer les enseignants spécialisés sur le terrain. J'estime surprenant que qqun de l'administration montre le fonctionnement des entreprises.
Représentants cantonaux	Commission scolaire	Bertrand dit n'avoir jamais rencontré de représentants cantonaux mais que la commission scolaire était présente à son entretien d'embauche (BE). Sinon il rencontre la commission scolaire chaque année lors	156-162 215-216	Bertrand	Les autorités en vigueur et prééminentes dépendant des cantons. Il y a aussi des rencontres informelles avec des « autorités ».

		d'un souper qui leur est offert par cette dernière. Il suppose plus loin que c'est parce que les francophones sont en minorité dans le canton de BE			
Représentants cantonaux	Responsable de l'enseignement spécialisé du canton BE	Gertrude l'a rapidement rencontrée, ne connaît plus son titre et ne se souvient plus quand. Elle suppose plus loin que c'est parce que c'est sa direction/grande direction supérieure qui a contact avec eux.	168-169 214	Gertrude	Il n'y a pas forcément de rencontre avec des « hauts-placés cantonaux » dans le canton de Berne, cela rejoint l'expérience de Bertrand.
Direction	Visites et bilans par la direction	A la suite de la discussion sur les conseillers pédagogiques, Gertrude explique que la direction fait des visites et bilans annuels	252-255	Gertrude.	Le rôle de conseil pédagogique des directions bernoises ne semble pas évident pour tout le monde.
Accueil formel/informel	Très bien accueilli et encadré pour les questions pédagogiques	Il a reçu toutes les ressources, les collègues ont beaucoup partagé avec lui, montré de planifications annuelles, etc pour ce qui est de l'enseignement	585-595	Bertrand	Il semble primordial pour les enseignants de partager les infos et le matériel relatifs à l'enseignement au nouveau. L'expérience de Bertrand montre la grande différence entre cet aspect et l'aspect administratif beaucoup moins investi.
Accueil formel/informel	Des tous petits trucs qui manquent dans l'accueil	Bertrand dit que rétroactivement ce n'est pas grand-chose qui lui a manqué mais que des détails auraient pu faire la différence sur son sentiment d'accueil.	969-973	Bertrand	Le détail peut faire la différence mais il semble compliqué de pondérer justement ce qui est proposé comme infos suivant les profils des nouveaux aussi.

Thème 2 : Accueil administratif et informationnel

Sous-thème	Idée-clef	Paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
Documents, procédures	Evaluation21	Une personne externe est venue montrer à Gertrude et ses collègues comment fonctionnait évaluation21, comment remplir les fiches pour les enfants.	189-191	Gertrude	Difficile de savoir ici si c'est relatif à l'ouverture d'un nouvel établissement ou si cela sera systématique. Dans tous les cas j'imagine que si ce n'est plus cette personne ensuite, ce travail sera fait par la direction.
Documents, procédures	Evaluation21	Dans l'école de Bertrand, ce sont des collègues qui ont la responsabilité de ce logiciel et d'école-facile. On lui a montré de manière informelle.	197-198	Bertrand	Le fonctionnement informatique et sa responsabilité est sur base de volontariat.
Documents, procédures	Un classeur de documents	A son arrivée Gertrude a reçu un énorme classeur avec le fonctionnement de l'école, les valeurs, des procédures, la manière d'utiliser les moyens de communication internes et avec parents,...C'est la direction qui a donné le classeur. Ensuite il y a eu une formation dessus. Ils faisaient comme ils pouvaient au début et c'est allé de mieux en mieux au fur et à mesure des formations et de la compréhension du système.	350-380	Gertrude	Elle semble s'être sentie assaillie avec le Pffffff woah comme exclamation avant de répondre. La pratique est très organisée et formelle et suivie, mais longue à appréhender.
Documents, procédures	Pas de documents légaux reçus sauf un mail redirigeant	Bertrand dit n'avoir pas reçu de documents légaux ou à caractère officiel, sauf quand il	396-400	Bertrand	Les cadres légaux et cahiers des charges ne sont pas forcément présentés aux nouveaux

	vers le site du canton de Berne	est devenu maître de classe, on l'a dirigé via un mail vers la définition de la fonction.			enseignants et on fournit des docus précis aux moments opportuns dans cette école.
Accès aux ressources	Tout à dispo sur le Sharepoint	Rodolphe explique que tout est sur le sharepoint JU et qu'il faut aller chercher ce dont on a besoin. Lois, cahier des charges,...	403-406	Rodolphe	La mise à disposition est préférée à la présentation explicite. L'initiative est laissée à l'enseignant de se renseigner.
Accès aux ressources	On navigue à l'aveugle	Il faut se débrouiller pour chercher les choses dont on a besoin et être à l'aise avec ses collègues est un avantage pour ça.	403-415	Rodolphe et Bertrand	Rodolphe dit explicitement être à l'aise de demander aux collègues qui sont donc une ressource importante, plus facile pour lui que pour Bertrand qui ne connaissait personne. D'une certaine manière, l'accueil peut sembler imaginé ou tacitement fait pour pousser le nouvel élément à créer du contact avec les enseignants en place.
Accès aux ressources	Marches à suivre informatiques reçues	Tout a été reçu pour savoir comment installer les choses et les utiliser et Gertrude est devenue responsable info de la structure ensuite, c'est donc son rôle de briefer les collègues à ce sujet désormais.	420-426	Gertrude	Gertrude a estimé qu'elle serait la bonne personne pour être le relai humain dans le monde de l'informatique sur base de volontariat car elle sentait légitime et compétente.
Accès aux ressources	Le néant, tout a été fait oralement et de manière informelle	Il n'a rien reçu en termes de documentation informatique et explique que des collègues sont responsables volontairement pour faire des tutos pour ceux qui ont de la peine parfois. Quand il a fallu faire un compte AGOV la responsable info désormais retraitée s'est assise vers lui.	442-450	Bertrand	La direction part certainement du principe que les enseignants s'organiseront entre eux pour gérer ce genre de choses.

Accès aux ressources	Documentation reçue par un concours de circonstance	Rodolphe explique qu'il a reçu la documentation Webuntis car c'était nouveau pour tous à ce moment-là mais que certainement que ça n'aurait pas été le cas si il était arrivé l'année suivante.	426-430	Rodolphe	Mis en parallèle avec l'expérience de Gertrude, on remarque que la documentation est reçue explicitement quand c'est nouveau, mais ensuite plus vraiment. La pratique est à questionner : est-ce que se reposer sur le corps enseignant pour distiller les infos est positif pour créer du lien avec les nouveaux ou plus négatif car c'est moins explicite et trop dépendant d'un facteur humain à la fois du côté du nouveau que des profs en place.
Accès aux ressources	Tout n'était pas clair mais il ne manquait rien	Rodolphe est très explicite sur le fait qu'il ne lui a rien manqué car il aurait été noyé si on lui avait donné une masse de choses. Il savait où chercher, ça le poussait à aller vers les collègues qui donnaient volontiers quand il s'approchait d'eux.	575-582	Rodolphe	L'intégration passe par le fait de s'adresser à des collègues pour apprendre et repose sur la volonté de ceux-ci d'intégrer le nouvel élément. Trop d'informations peut augmenter le sentiment d'anxiété chez qqun de perfectionniste.

Thème 3 : Accompagnement et soutien professionnel

Sous-thème	Idée-clef	paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
Mentorat	Personne attribuée pour aider par un collègue qui a une branche en commun	Bertrand a bénéficié d'une mentor pour le français, branche pour laquelle il n'était pas diplômé et pour le fonctionnement de l'école car le canton de Berne a mis cela en place. Il explique plus tard que c'était obligatoire que les deux sont payés, que c'est la	71-72 Puis : 265-295	Bertrand	Ici on ne lui a pas proposé c'était d'office, avec une collègue qu'il ne connaissait pas du tout. Il l'a au final peu rencontrée comme il le signale plus tard dans l'entretien. Cela rejoint un de mes textes en biblio qui analyse que cela ne fonctionne que si nouveau et expérimenté se choisissent et partagent une même vision de l'enseignement, se reconnaissent. Ce système de mentorat

		direction qui a choisi la mentor mais qu'ils se sont peu vus. Il ne sait pas si c'est par manque d'initiative de sa part ou de l'autre, il dit que certains nouveaux et leur mentor se voient vraiment chaque semaine.			questionne sur la responsabilité de solliciter l'autre partie.
Conseillère pédagogique	Visite annuelle et rencontres régulières	Rodolphe prend la parole et signale que la CP est venue le voir une fois pour chacun de ses postes dans le Jura. Elle vient évaluer, voir comment ça se passe au début de la carrière. La conseillère pédagogique du spécialisé est rencontrée chaque année lors des tables rondes. Les visites sont attendues, ne stressent pas Rodolphe, il faut prévoir un temps de discussion ensuite et il avertit ses élèves. Rodolphe établit ensuite un lien avec le rôle du mentor bernois. Fonctionnement différent avec les personnes différentes. Plutôt de l'ordre du conseil, de pistes et une autre qui venait en découverte comme elle était neuve.	174-175 Puis 315-320	Rodolphe	Cette pratique est institutionnalisée dans le Jura. Et cela diffère beaucoup à Berne, Rodolphe signale son étonnement à ce sujet. Leurs pratiques effectives peuvent cependant passablement varier.

Conseiller pédagogique	Fonction occupée par la direction dans le canton de BE	Bertrand signale que dans le canton de Berne c'est la direction qui visite les enseignants à intervalles réguliers et a la fonction de conseiller pédagogique.	241-242	Bertrand	Le fonctionnement fédéraliste de la Suisse implique de grandes différences de fonctionnement.
Dispositifs internes/externes	Supervisions, interventions	Rencontres régulières voir hebdomadaires entre professionnels pour échanger sur les enfants ou les pratiques enseignantes, débriefing, possibilité de déposer. Ce sont des externes qualifiés qui viennent. C'est de l'accompagnement des collaborateurs.	236-331 509-526	Gertrude	Surement nécessaire vu le nombre de corps de métiers qui collaborent. Le suivi est étroit, certainement vu la difficulté des situations rencontrées aussi.
Dispositifs internes/externes	Gestion des situations problématiques	Lors de sa première année Bertrand a rencontré des situations très difficiles avec une classe qui l'ont beaucoup affecté, la direction l'a obligé à choisir un moyen d'aide externe entre le centre Access (BE) ou de se faire aider par un pair en classe, il dit ne pas tellement se souvenir car c'était très dur pour lui. Il a choisi Access car il ne se voyait pas faire appel à un collègue en classe. Il émet l'hypothèse que cette gestion difficile a pu être exacerbée par un changement	775-785	Bertrand	Il ignorait la possibilité de ces ressources avant le problème et le chemin pour qu'on lui en parle a été compliqué, car il avait peur de perdre sa légitimité aux yeux des autres collègues en parlant des problèmes. C'est un facteur augmentant l'anxiété.

		de direction quand il est arrivé et des non-dits de la part de tous sur les difficultés avec cette classe.			
Dispositifs internes/externes	Bertrand a fait appel à la médiatrice de l'école pour parler de ses difficultés en première intention	Lors de ses expériences compliquées de la première année de travail il est allé parler à la médiatrice.culture	815-820	Bertrand	Le cadre confidentiel est rassurant même si le médiateur est un collègue qu'on croise en salle des maîtres.
Dispositifs internes/externes	Centre Access	Centre Access présenté à la HEP mais pas évoqué à l'accueil au travail avant de rencontrer des problèmes. Ni envisagé par le nouvel enseignant qui rencontrait des problèmes.	982-985	Bertrand	La transition entre lieu de formation et lieu de travail n'est pas évidente, même si la HEP axe passablement pratique. Mais les liens ne s'établissent pas forcément dans la tête du nouvel enseignant engagé. La transition entre formation et travail devrait sûrement être plus investie par les responsables de l'accueil des nouveaux enseignants dans les écoles.

Thème 4 : Intégration dans le collectif de travail

Sous-thème	Idée-clef	Paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
Culture d'établissement	Activités pour faire connaissance mises en place	Avant d'accueillir les premiers élèves, des activités pour que les professionnels tissent du lien ont été mises sur pied. Gertrude en garde un bon souvenir.	64-67	Gertrude	Les activités de type team-building peuvent vraiment aider à se sentir accueilli et avoir une équipe soudée.

Collègues	Collègues assez bienveillants	Bienveillance des collègues à l'arrivée et explications des petites choses, même implicites au fur et à mesure	75-80	Bertrand	Il est nécessaire pour l'intégration à l'établissement de posséder les infos informelles, elles arrivent au fur et à mesure et permettent de se sentir mieux intégré. Ce sont des choses non-formalisables pour lesquelles les collègues ont un grand rôle à jouer.
Collègues	Collègues présentés par enseignante remplacée	Rodolphe a fait la rencontre des collègues de l'école comme remplaçant quand la prof enceinte qu'il allait remplacer lui a fait faire le tour de l'établissement	110-114	Rodolphe	Il a été « introduit » dans son rôle de remplaçant. Cela brise la glace avec les autres collègues.
Culture d'établissement	Très codifié	Bertrand se rend compte au fur et à mesure que des réactions à avoir et des manières de gérer des questions sont codifiées. Il dit que ce sont des micro-détails mais qui font se sentir très bête quand ça coince et qu'on ne sait pas comme nouveau. Que les élèves peuvent en profiter.	590-600	Bertrand	Il se rend compte que ce sont des micro-détails mais cela semble lui avoir passablement pesé et chargé négativement d'un point de vue émotionnel et de sentiment d'intégration. Des micro détails qu'on ignore ou pas peuvent faire la différence.
Culture d'établissement	Volonté d'épargner les nouveaux en ne leur mettant pas de classes difficiles (niveaux scolaire basique)	Bertrand raconte qu'il a compris rétroactivement que la volonté dans son école était d'épargner les nouveaux en ne leur mettant pas de classes considérées comme difficiles. Mais en fait il a vécu un cas très difficile avec une classe de bon niveau scolaire, il a eu sa première classe MG cette	841-850	Bertrand	La volonté d'épargner les nouveaux et noble mais pas forcément la solution comme les difficultés sociales peuvent venir de bien d'autres facteurs que celle des « classes de niveau basique ». A ne pas voir forcément comme une solution pour faciliter la vie des nouveaux profs.

		année et cela se passe très bien.			
Culture d'établissement	Rocade aléatoire des classes	Rodolphe explique que dans son école et globalement dans le Jura la rocade des classes est complètement aléatoire.	850	Rodolphe	Pas de politique de préserver les nouveaux de classes difficiles donc. Il semble que le système jurassien aille plus dans ce sens de par les classes hétérogènes qui partent dans leurs niveaux pour les branches, ce qui complexifie la création d'horaires.
Culture d'établissement	Choix des classes de l'année suivante en salle des maîtres.	Bertrand explique que le choix des classes se fait en salle des maîtres on met son nom sur un tableau et voilà, mais il a été surpris que personne ne lui explique que c'était pas forcément respecté au final quand il a découvert qu'on lui avait enlevé une classe pour proposer un poste attractif à mettre au concours.	855-860 Puis 890-900	Bertrand	Ce sont des choses qui paraissent surement logiques aux collègues en place mais qui ne sont pas explicitées au nouveau. En soi rien de dramatique mais la violence symbolique vécue semble importante.

Thème 5 : Ressources et acteurs périphériques

Sous-thème	Idée-clef	Paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
secrétariat	Rencontre oubliée	Bertrand admet « honteusement » ne pas se souvenir quand il a rencontré la secrétaire et la fréquenter peu car elle travaille à plusieurs endroits.	96-100	Bertrand	Les secrétariats ne sont pas forcément présentés officiellement et comme des ressources.

secrétariat	Rencontre initiée par l'enseignant	Rodolphe a rencontré la secrétaire quand il est allé lui amener son dossier pour remplacer.	105-110	Rodolphe	Ici la secrétaire est perçue comme intermédiaire logique entre la direction et l'enseignant.
secrétariat	Rencontre tardive et peu de contacts	Secrétariat central à Spiez, premier contact à la journée du personnel 3 mois après la rentrée. Peu d'interactions.	140-143	Gertrude	Fonctionnement différent d'un établissement standard, collaboration avec des personnes géographiquement éloignées.
Intervenants externes	Collaboration large	Gertrude signale spontanément qu'elle voit beaucoup plus des intervenants externes que des représentants cantonaux, elle cite les soins à domicile, les assistants sociaux.	170	Gertrude	Le signalement spontané de cette collaboration avec des intervenants externes montre que c'est vraiment ça qui est primordial comme contact extérieur dans l'établissement de Gertrude.
Intervenants psycho-sociaux	Rencontres tri-annuelles avec psys, parents, services sociaux pour chaque élève	Collaboration étroite avec l'extérieur vu la complexité des situations dans le but de fixer des objectifs. Il y a une logo dans leur école.	466-474	Gertrude	C'est ici formalisé et indépendant de la volonté de l'enseignante.
Intervenants externes	Pas présentés officiellement	Le SPE et le conseil en orientation n'ont pas été présentés, leur rencontre a émané de l'initiative du prof récemment engagé. La travailleuse sociale lui a été présentée officiellement mais quand elle est arrivée, comme à tout le reste des collègues. Il ignorait que la collaboration entre logopédistes et école était étroite et a été surpris	481-494	Bertrand /Rodolphe	Accueil non-formalisé à ce niveau, le nouveau prof rencontre s'il veut et qu'un besoin émane. La limite c'est que si on ignore l'existence d'un service on ne peut pas y faire appel.

		quand une logo a voulu faire un visio avec lui. Rodolphe ne sait pas qui est l'infirmière scolaire et a rencontré l'intervenant du COSP quand il a voulu.			
Intervenants psycho-sociaux	Rencontres seulement quand obligatoire	Pour la partie enseignement spécialisé, ils ne rencontrent pour de vrai les intervenants que lors des réseaux de fin d'année.	550-554	Rodolphe	Cela évite surement des présentations lourdes avec des plannings qui ne coïncident pas toujours.
Civiliste	« le civiliste d'abord »	Rodolphe tilte et parle du civiliste qui est présenté par l'établissement comme l'homme de toutes les situations. D'abord le civiliste puis éventuellement le reste. Il On lui a très rapidement présenté et expliqué cela. Et il a une très bonne perception de la présente de civilistes. Les élèves les adorent.	610-614	Rodolphe	Pour une direction, avoir cet « homme à tout faire » dans l'établissement est une ressource en soi et permet de donner un point d'appui au nouvel enseignant et aux enseignants de manière globale. C'est une ressource mais c'est questionnant quant aux limites du rôle des civilistes mais ceci est un autre sujet. L'important pour l'enseignant est d'avoir une ressource en cas de nécessité.
Concierger	On ne les présente pas mais ils sont primordiaux.	Rodolphe les présente aux élèves quand il présente l'école car ils sont ceux qui connaissent le mieux le bâtiment. Gertrude répondit en disant que parfois ils viennent travailler avec les enfants dans son école car les enfants adorent ça et vice-versa.	556-662	Rodolphe Gertrude	On oublie souvent les concierges dans les présentations, surement par classisme. Ce sont des acteurs primordiaux au fonctionnement de l'école et il est agréable qu'ils soient intégrés aux fonctionnement humain de l'établissement.

Thème 6 . Vécu émotionnel de l'entrée en fonction

Sous-thème	Idée-clef	Paraphrase	Lignes	Participant.e	Lecture analytique
Sentiment de légitimité	Endroit connu = sentiment de légitimité	Pas de difficultés particulières sentiment d'être apprécié, de confiance accordée	52-55	Rodolphe	Certainement car une partie du travail d'accueil est déjà fait mais aussi que la perception individuelle est rassurée.
Solitude/soutien	Gens connus sur place = en confiance	L'enseignante connaissant la direction et des collaborateurs par des liens familiaux se sentait en confiance malgré une structure toute neuve	61-65	Gertrude	Le sentiment d'être entourée, soutenue et légitime car on est venus la chercher aide à se sentir bien et légitime pour le départ.
Solitude/soutien	Le saut dans le vide	Bertrand dit avoir connu un saut dans le vide pro et perso car il ne connaissait personne et pas l'établissement en arrivant	69-74	Bertrand	Beaucoup de nouveauté d'un coup créent potentiellement un sentiment de solitude et d'anxiété.
Anxiété/impatience	Beaucoup de nouveauté c'est angoissant	Toutes les nouveautés administratives et d'établissement en plus des papiers nombreux, des logiciels à découvrir ont angoissé Gertrude quand tout a été donné en même temps.	383-392	Gertrude	La situation est un peu inédite, il est rare que tout soit nouveau pour tout le monde, mais dans tous les cas une masse d'info qui arrive peut se révéler angoissante. A mettre en lien avec ce que Rodolphe dit, il n'aurait pas aimé être noyé dans les infos.
Solitude/soutien	Œuvrer ensemble dans la nouveauté resserre les liens	Tout est fait et découvert ensemble, espaces de discussion, ça resserre les liens.	383-392	Gertrude	Ce genre de défi développe le sentiment d'appartenance à une structure collective quand il est bien encadré.
Solitude/soutien	Débuts très hardcore	Gertrude estime avoir eu de la chance d'être dans ce contexte malgré des débuts très	560-572	Gertrude	Le facteur humain positif est très protecteur même dans les pires des situations.

		intenses avec une intervention policière dès le premier jour. Elle a été choquée de la violence physique et verbale des jeunes. Equipe soudée, direction présente, travail à plusieurs en classe. Même s'il manquait des meubles et que les situations étaient pires qu'elle pensait, c'est allé plutôt très bien pour elle, elle était très impatiente de commencer vu son contexte de travail favorable avec les collègues.			
Anxiété/impatience	Anxiété et impatience pour des domaines divers	Anxiété relative à réussir à créer du lien avec les jeunes mais impatience de commencer ++ car elle connaissait déjà les collègues et défi de nouveauté.	705-715	Gertrude	La coexistence de ces sentiments est ici très distincte en termes de domaines. Le milieu d'enseignement de Gertrude a ses spécificités.
Anxiété/impatience	Pas d'anxiété car en milieu connu, impatient d'avoir un vrai rôle d'enseignant	Rodolphe était remplacé, élève etc, il connaissait bien le milieu et n'avait pas d'anxiété ni de forte impatience avec des attentes démesurées. Il se réjouissait d'être le maître à bord.	726-737	Rodolphe	L'inconnu attise l'anxiété. il y en avait peu ici. L'expérience de Rodolphe et plutôt linéaire, une continuité.
Anxiété/impatience	Impatience prééminente et relative à entrer dans le monde du travail, de finir les	Faire quelque chose de sa vie après la HEP le rendait très impatient. Beaucoup de nouveautés relatives à l'emploi et cadre de vie, branches	739-754	Bertrand	Impatience personnelle et pas relative à une institution. Anxiété portée sur l'extérieur par contre.

	études. Anxiété car milieu et lieu de vie nouveaux, inconnus.	inconnues car pas diplômé,.. rend anxieux			
Sentiment de légitimité	Jeunesse et branches enseignées sans être diplômé	Sentiment de légitimité diminué par rapport à la jeunesse et au fait d'être engagé pour des branches hors diplôme. On veut montrer aux autres profs que ça se passe bien. Il dit « Tu essaies de naviguer le plus dignement possible dans une nouvelle carrière »	755-775 885	Bertrand	Le sentiment de légitimité semble plutôt un questionnement tourné vers l'impression à autrui que soi-même. L'idée de renvoyer une bonne image est forte, le référence à la dignité est de l'ordre de la valeur, presque de la morale.
Solitude/soutien	Le partage d'expérience collective permet de relativiser les difficultés	Bertrand a réussi à relativiser les situations difficiles quand des collègues lui ont parlé des leurs ainsi que des collègues qui commençaient ailleurs et rencontraient des difficultés similaires. Il culpabilise de ce sentiment de Schadenfreude.	805-811	Bertrand	L'expérience collective et partager les difficultés et ce qui va mal est important dans l'idée de minimiser le sentiment de solitude chez les nouveaux et chez tout le monde globalement.
Sentiment de légitimité	Intervention de pairs en classe	L'intervention de pairs en classe pour conseiller, résoudre des problèmes est globalement favorisée mais vécue comme compliquée et pas optimale par les nouveaux car avoir qqun en classe avec soi peu délégitimer aux yeux des élèves et on n'a pas	920-937	Bertrand Rodolphe	La construction de sa légitimité d'enseignant semble préoccuper beaucoup les jeunes qui commencent.

		confiance en ce qu'on fait en début de carrière. Rodolphe parle de devoir « ravalier sa fierté » pour parler de qqch qui ne va pas super bien.			
--	--	--	--	--	--

Annexe 5 : formulaire de consentement à la participation à un FG

Informations générales

Vous êtes invité(e) à participer à un focus groupe organisé dans le cadre d'un travail de fin d'études réalisé à la HEP-BEJUNE (Bienne) par Madame Elena Angiolini, sous la direction de Madame Sheila Padiglia.

L'objectif de ce travail de recherche est d'étudier les pratiques d'accueil vécues par les jeunes enseignant.es.

Votre participation est volontaire. Vous êtes libre de refuser d'y participer ou de vous retirer à tout moment, sans avoir à en donner la raison et sans conséquence sur vos droits.

Déroulement

Le focus group réunira 3 participant.e.s et durera approximativement **90 minutes**.

La séance sera encadrée par Elena Angiolini

Avec votre accord, la discussion sera **enregistrée sous forme audio** afin de faciliter l'analyse.

Confidentialité et traitement des données

- Les données recueillies seront traitées dans un cadre académique, uniquement à des fins de recherche.
- Par défaut, vos propos seront **anonymisés** lors de la transcription et de la rédaction du mémoire.
- Toutefois, si vous souhaitez être identifié(e) par votre nom dans les résultats, vous pouvez l'indiquer ci-dessous.
- Les enregistrements et documents seront conservés de manière sécurisée, accessibles

Consentement

En signant ce formulaire :

- Je reconnais avoir reçu une information claire sur l'objet et le déroulement du focus group.
- Je comprends que ma participation est libre et que je peux me retirer à tout moment.
- J'accepte que mes propos soient enregistrés et utilisés dans le cadre de ce travail universitaire.

Souhaitez-vous que vos propos soient anonymisés dans le mémoire ?

☐ Oui, je souhaite que mes propos restent anonymes.

☐ Non, j'accepte que mon nom puisse apparaître dans le mémoire.

Nom et prénom du participant :

Signature du participant : **Date :**/...../.....