



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

21 Février 2011

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

***La confiance en soi
chez les jeunes enseignants***

Etudiant-e

Catarina Rodrigues

Directrice de mémoire

Danièle Périsset

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier :

Madame Danièle Périsset, notre directrice de mémoire, pour son investissement, sa disponibilité, son aide, ses précieux conseils et, surtout, ses encouragements tout au long de ce travail.

Les quatre enseignantes et enseignants, issus de la HEP-Vs, qui ont chaleureusement accepté d'être interrogés pour notre recherche et qui ont magnifiquement joué le jeu.

Madame Stéphanie Mendicino qui a eu la gentillesse de lire et de corriger notre travail.

RÉSUMÉ

L'entrée dans l'enseignement a été l'objet de nombreuses recherches. Ces débuts, que constituent généralement les trois premières années d'expérience, sont identifiés comme une période difficile, durant laquelle les jeunes enseignants sont confrontés à de nombreuses difficultés. La première partie de ce travail présente justement ces dernières. Nous abordons notamment les préoccupations des débutants, leurs émotions et d'autres types de problèmes, comme les difficultés personnelles, pédagogiques ou les passages à risque, auxquels ils sont confrontés. Ria (2009) va même jusqu'à affirmer que toutes ces contraintes entraînent un certain nombre de tensions et rendent l'engagement professionnel difficile. Suite à ces constats, nous nous sommes demandée comment les jeunes enseignants faisaient pour prendre ou garder confiance en eux.

La présente recherche porte donc sur la confiance en soi des jeunes enseignants. L'approfondissement de ce concept nous a permis d'identifier ses différentes dimensions et de mettre en évidence ses principales caractéristiques. Ainsi, à travers cette étude, nous avons cherché à savoir comment se manifestait la confiance en soi des débutants face à toutes les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur pratique professionnelle.

Afin de répondre à notre questionnement, nous nous sommes entretenue avec quatre jeunes enseignantes et enseignants du Valais romand, tous issus de la HEP-Vs, ayant terminé leur formation en 2009 et ayant donc une année d'expérience professionnelle.

L'analyse des résultats nous a permis de constater que les difficultés, principalement issues de l'école française et auxquelles étaient censés être confrontés les débutants, n'étaient pas si mal vécues par nos quatre jeunes enseignantes et enseignants. De plus, sur les quatre, trois d'entre eux reconnaissaient déjà avoir confiance en eux au début de leur carrière. Celle-ci n'était apparemment pas touchée, puisque les jeunes interrogés semblaient tout à fait gérer leur quotidien professionnel tout en étant autonomes, responsables et assez sûrs d'eux. Leurs témoignages ont toutefois démontré un manque de confiance surtout au niveau de leur affirmation auprès des enseignants plus expérimentés. Enfin, nous pouvons dire que c'est avec l'expérience qu'ils continuent à en acquérir davantage.

Mots-clés :

Débuts de l'enseignement, difficultés, confiance en soi, formation en Haute Ecole Pédagogique (HEP)

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Résumé.....	3
Table des matières	4
1. Introduction	6
2. Problématique : L'entrée dans l'enseignement	7
2.1 Les préoccupations des jeunes enseignants	8
2.2 Les sentiments et émotions des jeunes enseignants	9
2.3 Les difficultés des jeunes enseignants.....	10
2.3.1 Les difficultés personnelles	10
2.3.2 Les difficultés pédagogiques.....	11
2.3.3 Les « passages à risque »	12
3. Cadre conceptuel : La confiance en soi.....	15
3.1 Estime de soi et confiance en soi, quelle distinction ?.....	15
3.2 Le développement de la confiance en soi.....	16
3.3 Les dimensions et caractéristiques de la confiance en soi	17
3.4 Les origines du manque de confiance en soi.....	20
3.5 Les sept conditions pour un mental fort	21
4. Questions de recherche.....	23
5. Méthode de recherche	23
5.1 L'entretien semi-directif	23
5.2 Recueil de données.....	24

5.3 Echantillon	25
6. Analyse des données et résultats	26
6.1 Traitement des données.....	26
6.1.1 Perception de la confiance en soi	26
6.1.2 Gestion de la pratique professionnelle.....	28
a) Passages à risque.....	28
b) Difficultés pédagogiques	29
c) Emotions	32
6.2 Discussion et interprétation des résultats	32
7. Conclusion	35
7.1 Synthèse des résultats	35
7.2 Distance critique	36
7.3 Prolongements, perspectives	37
8. Références bibliographiques.....	38
9. Liste des annexes	40
Attestation d'authenticité.....	57

1. Introduction

L'enseignement : un métier merveilleux, paraît-il, mais qui, pourtant, recouvre de nombreuses contraintes. Attentes et pression d'une société de plus en plus exigeante, problèmes de discipline, surcharge de travail, manque de moyens et de matériel pédagogiques, mauvaises conditions de travail, etc. ; les recherches abondent au sujet des difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique. Pour notre étude, nous nous sommes essentiellement intéressée aux débuts de l'enseignement. Cette période où, comme nous le montre Huberman (1989), constitue une phase de tâtonnement, durant laquelle le débutant découvre la réalité et fait ses premières expériences de manière tout à fait autonome. Il en ressort, de cette première phase, toute une série de préoccupations, des émotions négatives et une multitude de difficultés. Pour le novice, tout ceci peut représenter un gros obstacle à son épanouissement, à son bien-être et peut notamment nuire à sa confiance en lui. Ainsi, face à toute la pression, à toutes les contraintes et difficultés auxquelles sont confrontés ces débutants, nous nous demandons, finalement, comment se développe leur confiance en eux ?

La présente recherche porte donc sur la confiance en soi des jeunes enseignants à travers leur expérience professionnelle. Nous tenterons d'observer comment se manifeste cette confiance dans leur manière de gérer le quotidien professionnel une année après avoir terminé leur formation initiale.

Notre motivation à traiter ce sujet provient de nos propres difficultés personnelles rencontrées durant nos stages au cours de notre formation. Nous cherchons donc, d'une part, à obtenir des outils nous permettant d'affronter ce problème, ceci grâce à la littérature et aux témoignages, et, d'autre part, à analyser comment se manifeste la confiance en soi des jeunes enseignants dans leur vie professionnelle, avec toutes les difficultés qui s'y rattachent, après une année d'expérience. Le but de cette étude vise donc, de prime abord, un développement personnel, puisqu'il touche à la personnalité, mais qui sous-tend, bien évidemment, un développement professionnel. En effet, c'est en nous construisant et en renforçant notre confiance que nous serons plus à même de surmonter les difficultés de notre pratique professionnelle. En outre, nous espérons que les éléments récoltés puissent également être bénéfiques à ces autres enseignants qui se trouvent dans la même impasse. Enfin, nous estimons que, pour pouvoir aider un élève qui souffre d'un manque de confiance, il est indispensable de ne pas être soi-même confronté à cette problématique.

Ainsi, dans la première partie de notre travail, nous exposerons l'état des lieux des recherches effectuées au niveau de notre problématique liée à l'entrée dans l'enseignement. En deuxième lieu, nous présenterons notre cadre conceptuel qui traite de la confiance en soi, suite à quoi nous préciserons nos questions de recherche. La partie suivante concernera la méthode et l'échantillon choisis pour la réalisation de notre recherche. Ensuite, nous montrerons les résultats obtenus et les analyserons. Puis, nous terminerons par rappeler les grandes lignes de cette étude, montrer ses apports ainsi que ses limites, et, enfin, proposer d'autres pistes éventuelles de recherche.

2. Problématique : L'entrée dans l'enseignement

Personne ne niera le fait que le métier d'enseignant est un métier complexe. Le nombre d'interactions, de sollicitations, d'activités à effectuer dans un temps limité constituent bien des contraintes. Cifali (1986, citée par Perrenoud, 1994), reprenant Freud, nous parle même d'un « métier impossible ». D'une part, il y a influence d'un individu sur un autre individu (ou sur un groupe d'individus) et, d'autre part, l'enseignant a affaire à l'incertitude (due à sa liberté d'enseignement), au changement, à l'ambiguïté, au conflit et surtout à la complexité du métier. De plus, la société a considérablement évolué et les attentes au niveau de l'enseignement sont devenues plus exigeantes. Avec les « 6 paradigmes du métier d'enseignant » notamment, Paquay (1994) nous montre ce que doit être un professionnel de l'enseignement : un « maître instruit », un « technicien », un « praticien-artisan », un « praticien réflexif », un « acteur social » et une « personne » en relation et en développement de soi.

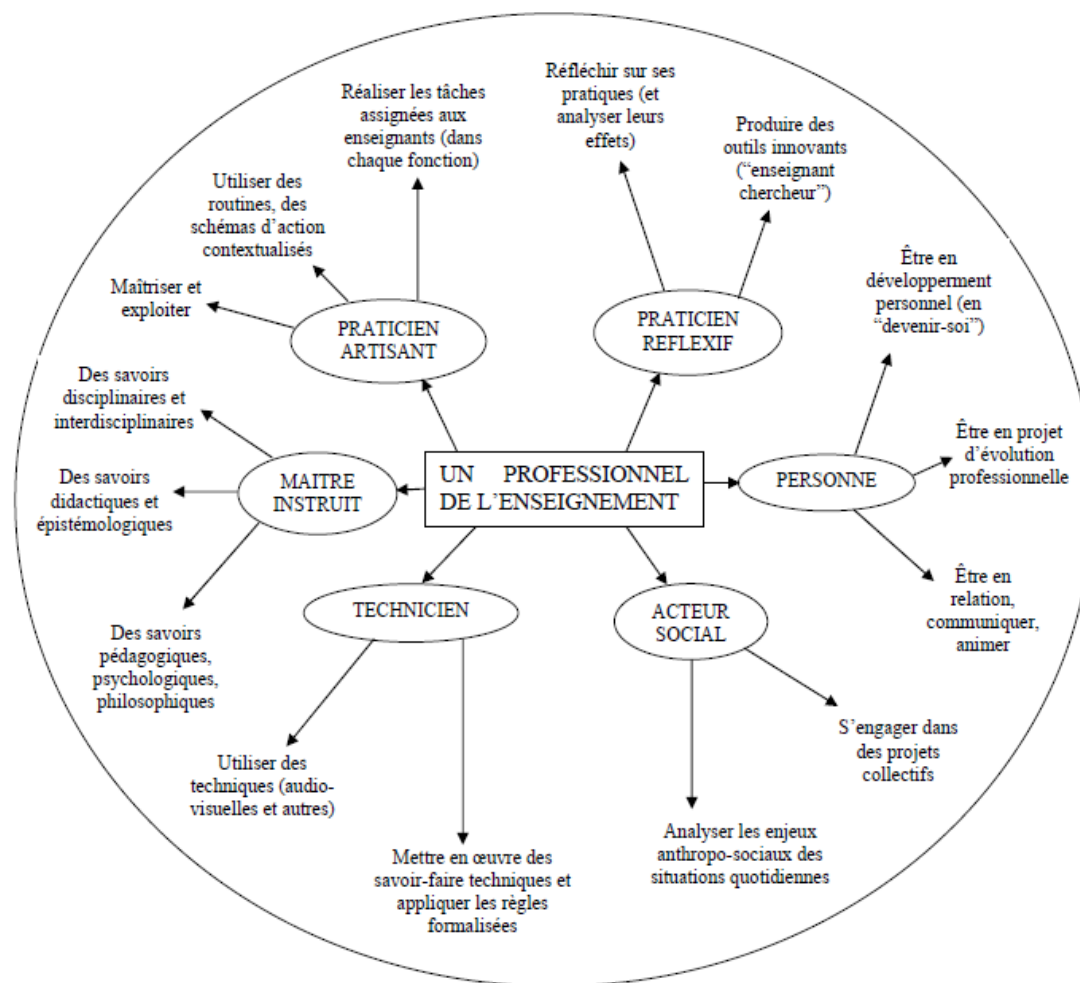


Figure 1: Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Au jour d'aujourd'hui, au terme de sa formation initiale, l'enseignant devrait avoir acquis un certain nombre de compétences, faisant notamment objet d'un référentiel (dans le cas de

notre formation : *Référentiel de compétences de la Haute école pédagogique du Valais*, 2008). Cependant, Paquay (1994) se rend bien compte qu'en voulant trop prescrire, le risque est d'enfermer ces jeunes enseignants « dans des carcans d'exigences contraignantes et d'obligations parfois contradictoires » (p. 28). Or, rappelons-le, comme Abraham (1984, citée par Paquay, 1994), « l'enseignant est d'abord une personne » (p.28) et, comme tout humain, il n'est pas parfait. Dans ce sens, il est difficile, voire presque impossible, de posséder l'intégralité de ces compétences.

Ainsi, les débuts dans l'enseignement ont fait l'objet de nombreuses recherches, d'abord d'origine américaine, mais qui se sont vite étendues en Europe. La période considérée comme « début » s'étale, dans la plupart des cas, jusqu'à trois années d'expérience. D'autres considèrent comme débutants les enseignants ayant jusqu'à cinq ans de pratique (Baillauquès & Breuse, 1993). Pour notre travail, c'est cette première phase qui nous intéresse tout particulièrement.

Selon Huberman (1989), ces trois premières années d'expériences représentent une phase de tâtonnement. L'entrée dans le métier est alors caractérisée comme une étape de « survie et de découverte ». De « découverte », car il y a l'enthousiasme des débuts, la fierté d'avoir sa propre classe, son propre programme. De l'autre côté, de « survie », car il y a ce choc du réel. Nous retrouvons des comportements tels que le tâtonnement, la centration sur soi, un décalage entre idéal et réalité. Par ailleurs, la difficulté croissante du métier d'enseignant, contenant une série de contraintes, entraîne un certain nombre de tensions et rend l'engagement professionnel difficile (Ria, 2009). Ainsi, dans cette première partie, nous nous intéresserons aux préoccupations des jeunes enseignants, aux émotions qu'ils ressentent ainsi qu'aux nombreuses difficultés auxquelles ils sont confrontés durant le début de leur métier.

2.1 Les préoccupations des jeunes enseignants

L'entrée dans le métier suscite chez beaucoup de jeunes un certain nombre de préoccupations. Huberman (1989), dans son étude, s'est intéressé aux premiers pas dans la profession et a interrogé des enseignants sur leur début de carrière. Après une première partie ouverte où il leur était demandé d'évoquer les moments difficiles du début, les chercheurs leur avaient soumis une liste de problèmes que rencontraient souvent les débutants. Ainsi, les enseignants interrogés devaient se situer parmi ceux proposés et relever ceux faisant objet de préoccupations lors de leurs débuts. Voici, d'après l'étude d'Huberman (1989, p. 267), les préoccupations dans l'ordre des plus ressenties à celles les moins ressenties :

- la peur de l'avis d'autrui
- le sentiment de tâtonnement continu
- le sentiment de ne pas être à la hauteur
- la confusion dans le rôle (stricte ou laisser-faire)
- l'intimidation par les élèves
- le maintien de l'ordre
- l'épuisement physique, découragement
- la difficulté de travailler d'une autre manière que par enseignement frontal
- la préoccupation par soi (plus que par les élèves)

A ces préoccupations fortement présentes chez les enseignants débutants, nous pouvons encore ajouter *la motivation des élèves peu intéressés*, *la gestion d'une classe hétérogène* (Baillauquès & Breuse, 1993) ainsi que *la gestion du temps* (Ria, 2004b).

2.2 Les sentiments et émotions des jeunes enseignants

Au départ, les jeunes enseignants appréhendent souvent le monde scolaire, qu'ils perçoivent comme instable, imprévisible et menaçant. De ce fait, ils vont ressentir de fortes émotions qui vont les influencer dans leur manière d'agir (Ria, 2009).

L'émotion la plus souvent présente lors des débuts semble être la peur. La peur de quoi ? Premièrement, celle de *ne pas être à la hauteur*. Cette crainte peut être liée à l'image idéalisée que le débutant se fait de l'enseignant. Il se réfère, par exemple, à un maître qui était admiré et apprécié durant sa scolarité et cherche alors à lui ressembler, à être aussi performant, mais il se rend compte qu'il ne peut être ce maître tant aimé. Cette peur n'est pas sans conséquences. Certains se sentiront épuisés suite à leur effort quotidien, d'autres refuseront de reconnaître leur propre importance par rapport aux élèves, d'autres encore douteront et se remettront constamment en question. Nous retrouvons également la *peur de l'inconnu*. Celle-ci peut être due au manque de capacité d'anticipation qui, elle, s'acquiert avec l'expérience. Par conséquent, les débutants cherchent dans leur mémoire un maître qu'ils ont eu et tentent de reproduire plus ou moins leur enseignement, car « l'exécution et l'imitation sont d'abord des conduites protectrices pour le débutant qui se rassure » (Baillauquès & Breuse, 1993, p. 125). Outre ces sentiments de crainte, Ria (2004b) ajoute que les situations nouvelles ou les débuts de leçon se caractérisent également par des sentiments de doute et d'indécision.

Baillauquès & Breuse (1993) évoquent d'autres peurs comme celles de *ne pas parvenir à maintenir l'ordre*, de *ne pas savoir se faire obéir*, de *ne pas maîtriser les contenus*, de *ne pas savoir s'y prendre et d'évaluer*, etc. Mais, tout ceci est normal à ce stade de la pratique. Pour les auteurs, il s'agit en fait d'une anxiété naturelle chez le novice.

Huberman (1989) s'est également intéressé aux sentiments et aux émotions des jeunes enseignants et les a, quant à lui, regroupés en deux catégories principales : par rapport au vécu et par rapport à la perception de soi. Pour le premier, les résultats dévoilent une attitude de panique, de désarroi, de désespoir ou une dépression. L'épuisement (tant psychologique que physique), le découragement, l'anxiété et le stress sont également mentionnés. Les facteurs de ces ressentis peuvent être, d'une part, personnels (maladie, divorce, adaptation, etc.) et d'autre part, pédagogiques (contact avec les élèves, classe difficile, programme trop chargé, inexpérience, etc.). Par rapport à la perception de soi, c'est-à-dire à l'image que l'enseignant a de lui-même, les réponses nous révèlent qu'ils doutent, qu'ils se sous-estiment, qu'ils ne se sentent pas sûrs d'eux. Les causes sont multiples : objectifs trop élevés, programmes chargés, classes indisciplinées, contrôle des inspecteurs, conflits de valeurs internes, etc. Toutefois, nous remarquons que l'origine de ces malaises est souvent extrascolaire. En effet, ceux-ci proviendraient de la vie et du caractère de l'enseignant (psychisme, événement de sa vie privée).

Pour continuer, Ria (2004b) constate que des émotions contradictoires se manifestent également : les débutants sont en même temps rassurés et inquiets ; satisfaits et affectés par une expérience passée ; ils ont envie d'agir de manière conviviale tout en voulant garder le contrôle de la classe. L'auteur montre, par ailleurs, que l'interprétation de la raison d'agir des

enseignants peut être en décalage avec ce qu'ils éprouvent réellement. Certains tentent de s'adapter constamment aux situations nouvelles imprévisibles en cachant leur surprise et leurs émotions. Pourtant, le fait de pouvoir exprimer ces dernières semble être bénéfique puisque cela peut être source de soulagement et de bien-être. Dans ce sens, Ria (2004a) soulève que « l'évocation des émotions favorise ainsi leur débordement de l'expérience initiale, leur prolongement et donc développement » (p. 3). Dans une autre de ses recherches, où l'auteur a demandé à l'enseignant de documenter ses émotions, les résultats ont abouti à une constatation qui peut nous paraître assez évidente : lorsqu'il parvenait à contrôler ses élèves, l'enseignant exprimait un sentiment de sérénité ; par contre, dès que ce contrôle était perdu, des sentiments de malaise et de doute se révélaient. Par cet exemple, nous remarquons que le fait de maîtriser la classe permet de se sentir à l'aise et en sécurité. D'ailleurs, ce contrôle constitue l'une des priorités chez les débutants. Saujat (2004) nous explique que la gestion de la classe serait une condition nécessaire pour pouvoir « faire la classe », c'est-à-dire pouvoir prendre en compte réellement les apprentissages des élèves et leur niveau.

Enfin, Baillauquès & Breuse (1993) ont constaté que ces sentiments négatifs ne se manifestaient pas forcément tout de suite dans l'entrée au métier. En effet, ils montrent que certains novices avouent avoir trouvé leurs premiers jours de classe très faciles. Puis, c'est avec le temps qu'ils se sont rendu compte des responsabilités qu'ils avaient à prendre et des imprévus qui surgissaient. C'est à ce moment-là que commencèrent à s'installer les doutes et les angoisses.

Outre les sentiments et les émotions négatifs ressentis par les novices, il nous semble également important d'identifier quel autre genre de difficultés ils rencontrent dans leur vie professionnelle.

2.3 Les difficultés des jeunes enseignants

Les deux points précédents faisaient référence à des difficultés internes, qui appartiennent à l'individu, à savoir leurs préoccupations et leurs émotions. Nous allons à présent aborder d'autres types de difficultés, cette fois-ci externes et donc liées à leur environnement. Elles peuvent être d'ordre personnel, pédagogique et nous y avons également introduit les « passages à risque » évoqués par des débutants lors de leurs débuts.

2.3.1 Les difficultés personnelles

La recherche d'Huberman (1989) révèle des difficultés liées aux études, qui sont suivies comme un « investissement limité dans l'enseignement » (p. 253), celui-ci vécu comme « alimentaire ». Parfois, elles sont rattachées aux problèmes financiers, car le jeune enseignant cherche un moyen pour gagner sa vie.

L'auteur évoque également la difficulté d'adaptation lorsque, par exemple, le novice vient d'une autre région et est ainsi confronté à un nouvel environnement. Par ailleurs, l'investissement dans d'autres domaines, que ce soit artistique ou professionnel, peut engendrer des difficultés lors des débuts. Enfin, des événements tels qu'un divorce, un décès, suscitent aussi des difficultés.

2.3.2 Les difficultés pédagogiques

Les relations avec les élèves

Les débuts sont souvent vécus douloureusement par rapport aux relations avec les élèves. Plusieurs auteurs sont d'accord sur les problèmes de discipline à gérer, qui constituent la plus grande difficulté des jeunes enseignants (Ria, 2009 ; Veenman, 1984 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; Huberman, 1989). Dans son enquête, Veenman (1984, cité par Baillauquès & Breuse, 1993) énumère et hiérarchise les problèmes relevés par les débutants. Comme nous l'avons déjà annoncé, la question de discipline ressort en tête. Puis, viennent d'autres obstacles tels que *motiver les élèves*, *identifier leur niveau* et *tenir compte de leurs différences individuelles* et *gérer leurs problèmes personnels*.

Par ailleurs, les jeunes enseignants, de par leur âge, ont du mal à trouver leur place, à assumer un rôle, un statut. Souvent, ils se perçoivent davantage comme un jeune que comme un enseignant (Huberman, 1989).

L'organisation pédagogique

Organiser le travail de la classe ressort en sixième position dans l'enquête menée par Veenman (1984, cité par Baillauquès & Breuse, 1993) concernant les problèmes des jeunes enseignants. Cette organisation ne consiste pas uniquement à planifier une seule leçon, mais toute une journée, une semaine, un mois, etc. Il faut également instaurer un cadre de travail, établir l'ordre des activités dans une séquence, identifier et préparer le matériel à utiliser. D'ailleurs, bon nombre d'enseignants souffrent d'une qualité médiocre des instruments didactiques et d'un manque de matériel. Cependant, Perrenoud (1994) se demande si cette insuffisance ne représente pas plutôt une richesse. Effectivement, les enseignants qui préfèrent fabriquer eux-mêmes le matériel partent directement du vécu des élèves et sont ainsi plus proches de leurs intérêts.

Un autre problème que nous pouvons placer au niveau de l'organisation concerne la gestion du temps. Lorsqu'ils planifient et préparent leurs leçons, les novices ont souvent du mal à estimer la durée des activités. De plus, ils sont convaincus que leur leçon est réussie lorsqu'ils ont pu réaliser tout ce qu'ils avaient prévu, ce qui finit par provoquer des sentiments d'inquiétude quant à cette gestion du temps (Ria, 2004b).

Les imprévus

« La pratique enseignante est une pratique de l'incertitude » (Baillauquès & Breuse, 1993, p. 131). En effet, l'enseignant a beau préparer au mieux ses leçons (anticipation, organisation), il ne pourra jamais savoir exactement comment celles-ci se dérouleront. Sur le terrain, il a en face de lui, une classe présente, constituée d'individus tous différents les uns des autres, un jour aimants, travailleurs, un autre jour passifs, agités. Entre un conflit ou un comportement qui n'est pas acceptable, un groupe-classe qui dérape, une tâche qui évolue vers un chemin inattendu ou encore un événement externe qui interfère avec la leçon, rien n'est jamais prévisible à cent pour cent et il faut parfois savoir improviser et prendre rapidement des décisions (Perrenoud, 1994). C'est grâce à l'expérience et aux petits habits installés progressivement dans sa classe, que le novice développera des techniques d'anticipation et gèrera plus facilement les problèmes qui pourraient se poser.

La surcharge

Les difficultés des débuts peuvent également être liées à une surcharge professionnelle. Certains jeunes enseignants souhaitent continuer leurs études pour se former davantage (formation complémentaire ou continue) ce qui accroît son activité (Huberman, 1989). Pour d'autres, c'est au niveau des horaires, des effectifs des classes ou encore des programmes que le problème se pose (Baillauquès & Breuse, 1993). Enfin, n'oublions pas également toutes les préparations, les recherches, les corrections ou les rendez-vous en dehors des heures scolaires (Perrenoud, 1994).

La solitude

Durant leur formation, les jeunes enseignants ont toujours été observés, soutenus, aidés par les formateurs. Une fois leur certification en poche, ils sont bien contents de se retrouver enfin avec leur classe sans plus personne pour les évaluer. Toutefois, Baillauquès & Breuse (1993) signalent que ces novices se sentent souvent seuls, voire isolés. En effet, ils doivent faire face aux situations quotidiennes, aux imprévus, seuls devant une dizaine, voire une vingtaine d'élèves dont la gestion est à leur seule charge.

Mais cette solitude ne concerne pas uniquement le maître seul face à sa classe. D'autres facteurs entrent en jeu par rapport à l'isolement du jeune enseignant. Premièrement, nous évoquons la relation avec les collègues et leur soutien. Certains débutants sont effectivement mal accueillis, mis à l'écart, et, lorsqu'ils souhaitent demander un renseignement, ils ont l'impression de déranger, car le collègue « n'a pas de temps à consacrer au nouveau venu » (Baillauquès & Breuse, 1993, p. 58). Deuxièmement, nous retrouvons les parents. Souvent, ils ont peu de contact avec eux. Ceux-ci ont tendance à juger en fonction de la discipline et n'adhèrent pas toujours à la nouvelle conception pédagogique. Par conséquent, les novices leur reprochent de ne pas sentir assez de soutien. Enfin, les jeunes enseignants se plaignent d'un chef d'école trop absent, d'un accueil et d'un soutien insatisfaisant de sa part.

Le nombre de difficultés qui peut se présenter chez ces jeunes enseignants, encore inexpérimentés et manquant de repères, est tout de même impressionnant. Et en plus, cette liste n'est pas exhaustive. D'autres moments très précis sont redoutés par les jeunes enseignants. Il s'agit des « passages à risque » que nous allons présenter dans le point qui suit.

2.3.3 Les « passages à risque »

Nous devons ce terme à Ria (2009) qui les présente comme les moments critiques et récurrents vécus par les jeunes enseignants dans leur activité professionnelle. D'après sa recherche, la plupart des débutants s'accordent à admettre que certaines situations scolaires représentent justement des « passages à risque » mettant à l'épreuve leur activité et surtout leur identité professionnelle. Ils illustrent ces instants par :

- l'entrée en cours, l'accueil des élèves et leur mise au travail
- l'explication d'une consigne ou d'une notion abstraite,
- la maîtrise des travaux de groupe ou des élèves perturbateurs, etc.

Ria (2009) nous apprend que l'entrée en cours et la mise au travail représentent les moments les plus délicats. Ainsi, pour agir au mieux dans ces instants, les débutants tentent de les anticiper. Par exemple, en ce qui concerne l'accueil des élèves, ils vont se placer près de la

porte, regarder les enfants dans les yeux pour montrer qu'il y a changement de territoire et rappeler les règles. Ensuite, une fois entrés dans la classe, ils vont gentiment mettre les élèves au travail en leur soumettant de banales tâches écrites (recopiage, textes à trous,...). Leur attitude peut paraître étrange mais en fait, s'ils réagissent de cette manière, c'est qu'ils sont convaincus que le travail écrit individuel avec de petites consignes peut favoriser la diminution du bruit et la prise en main progressive de la classe.

Par ailleurs, nous remarquons, à travers les moments critiques cités, qu'il s'agit surtout d'une nécessité de maîtriser la classe. D'ailleurs, beaucoup de jeunes enseignants ont tendance à mettre à l'écart leur enseignement tant que l'ordre en classe n'a pas été établi. Pour eux, il est essentiel d'attendre un climat de classe favorable au travail.

Pour avoir une meilleure vue d'ensemble de la problématique, nous avons synthétisé cette partie en ressortant les éléments essentiels évoqués par les différents auteurs tels que Baillauquès & Breuse, (1993), Huberman (1989), Veenman (1984), Perrenoud (1994) et Ria (2004b, 2009), et en les insérant dans un tableau, que voici :

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
L'entrée dans l'enseignement	Préoccupations		<ul style="list-style-type: none"> - peur de l'avis d'autrui - sentiment de tâtonnement continu - ne pas être à la hauteur - intimidation par les élèves - maintien de l'ordre - épuisement physique - préoccupation par soi (Huberman, 1989) - motivation des élèves - gestion d'une classe hétérogène (Baillauquès & Breuse, 1993) - gestion du temps (Ria, 2004b)
	Emotions		<ul style="list-style-type: none"> - Peur : de ne pas être à la hauteur ». de l'inconnu de ne pas parvenir à maintenir l'ordre de ne pas savoir se faire obéir de ne pas maîtriser les contenus - panique, désarroi - découragement, désespoir, dépression - épuisement - anxiété, stress - sous-estimation - insécurité - angoisses (Baillauquès & Breuse, 1993) - doute, indécision (Ria, 2004b)
	Difficultés	Personnelles	<ul style="list-style-type: none"> - adaptation (autre environ.) - activités extrascolaires - événement (divorce, décès, enfant) (Huberman, 1989)

		Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - relations avec les élèves indiscipline, motiver les E, identifier leur niveau, tenir compte de leurs différences individuelles (Veenman, 1984, cité par Baillauquès & Breuse, 1993) - organisation planification instaurer un cadre de travail établir l'ordre des activités identifier et préparer le matériel gestion du temps (Veenman, 1984, cité par Baillauquès & Breuse, 1993 ; Ria, 2004b) - imprévus conflit, mauvais comportement chemin inattendu d'une activité, d'une réponse événement externe (Perrenoud, 1994) - surcharge horaires effectifs des classes programmes chargés extra-scolaire (corrections, rdv) (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Perrenoud, 1994) - solitude Relation avec les collègues, les parents, le directeur (Baillauquès & Breuse, 1993)
		Passages à risque	<ul style="list-style-type: none"> - entrée en cours, accueil des élèves et leur mise au travail - explication d'une consigne ou d'une notion abstraite - maîtrise des travaux de groupe ou des élèves perturbateurs (Ria, 2009)

Tableau 1 : Les dimensions, composantes et indicateurs caractéristiques de l'entrée dans l'enseignement

Cette première partie nous a permis de découvrir la pratique professionnelle des novices et en particulier tout ce qui touche à leurs difficultés. En observant la quantité des risques encourus, cela peut sembler étonnant qu'ils restent déterminés et motivés à poursuivre leur carrière. Alors finalement, pour les débutants qui résistent, nous nous interrogeons sur la confiance qu'ils ont en eux face à tous ces problèmes? De toutes les recherches effectuées, nous constatons qu'il n'a jamais été question d'aborder la confiance en soi de ces jeunes enseignants. C'est donc au travers de ce concept que nous espérons trouver l'originalité de notre travail.

Ceci dit, notre approche s'inscrit dans le domaine de la psychosociologie puisqu'il sera question d'étudier un état psychologique (la confiance en soi) d'enseignants novices du Valais romand face à certaines situations auxquelles ils sont confrontés dans leur pratique professionnelle. Celle-ci les mettant en relation avec d'autres individus (les élèves, les collègues, les parents). Le point suivant va nous permettre de mieux comprendre le concept de confiance en soi pour pouvoir, par la suite, lier ce dernier à notre problématique, soit les difficultés des débuts de l'enseignement.

3. Cadre conceptuel : La confiance en soi

3.1 Estime de soi et confiance en soi, quelle distinction ?

Estime de soi et confiance en soi : deux termes très proches, d'ailleurs souvent confondus, mais qui, pourtant, ne recouvrent pas la même signification.

De Saint-Paul (2004) distingue ces deux notions et nous propose les définitions suivantes :

L'estime de soi désigne une « appréciation favorable de soi-même [...] un jugement de valeur par rapport à soi » (p. 7). Cela implique qu'il faut avoir une représentation de soi. Celle-ci comporte notamment notre apparence physique, notre caractère, nos qualités et défauts, nos compétences, nos limites, notre position sociale, le sentiment de notre propre valeur, etc. L'individu seul peut évaluer sa représentation de lui. Pour cela, il va mesurer ce qu'on appelle « l'idéal du Moi ». Ce « Moi idéal » représente ce que l'individu voudrait être ou être capable de faire. S'il est trop parfait et que la représentation est trop irréaliste, l'écart sera trop grand et l'individu perdra, par conséquent, son estime de lui-même.

Avant d'exposer la définition de la confiance « en soi », voyons déjà ce que signifie le terme de « confiance ». Le Larousse, cité par De Saint-Paul (2004), la définit comme « un sentiment d'assurance et de sécurité ». Ainsi, à partir de celle-ci, l'auteure ajoute qu'il s'agit d'un « sentiment d'assurance et de sécurité à propos de soi » (p.7). La confiance en soi renvoie donc à l'un des aspects de l'estime de soi qui est la « certitude de posséder les capacités nécessaires pour compter sur soi, prendre soin de soi et faire face aux aléas de l'existence (De Saint-Paul, 2004, pp. 8-9).

Pour continuer, dans son ouvrage, l'auteure nous montre qu'il existe deux conceptions de base de l'estime de soi. Premièrement, l'estime de soi est innée, donnée. En effet, chacun a une importance et une valeur intrinsèques sans qu'il n'y ait rien besoin de faire. Deuxièmement, l'estime de soi se travaille en visant notamment la liberté, la responsabilité et l'autonomie. Plus loin, la même auteure évoque également les deux dimensions de l'estime de soi, que nous pouvons d'ailleurs lier aux deux conceptions précédentes. La première représente l'Identité, l'Être que nous sommes. La seconde désigne les Capacités, celles dont l'Homme a besoin d'acquérir. C'est à ce niveau-là qu'il est donc possible d'agir. Pour cela, il est nécessaire d'avoir sa propre représentation du monde et surtout de sa propre personne, de sa personnalité. Ainsi, une personne qui s'accepte et qui a conscience de sa valeur, est plus apte à faire face aux aléas de la vie. Dans ce sens, nous rejoignons De Saint-Paul (2004) qui affirme que « la confiance en soi est un sentiment qui découle naturellement de l'estime de soi » (p. 2).

Maintenant que nous distinguons mieux ces deux concepts et que nous comprenons que la confiance en soi dépend de l'estime de soi, nous pouvons nous centrer sur l'essentiel de notre travail, qui reste évidemment la confiance en soi, mais en gardant toujours en mémoire

cette complémentarité des deux notions. Intéressons-nous-y alors davantage et observons de plus près comment se construit la confiance en soi.

3.2 Le développement de la confiance en soi

Le point précédent nous a permis de distinguer la nuance entre l'estime de soi et la confiance en soi. Dans cette partie, nous allons étudier comment l'individu, dès sa naissance, va développer son estime et sa confiance en lui.

D'après Bellenger (2007), la confiance en soi trouverait ses origines à l'âge où se construit le Moi. Pour mieux comprendre ce que celui-ci représente, l'auteur propose plusieurs définitions. Néanmoins, nous en retiendrons une, basée sur les propos de Freud : « c'est une des instances psychiques [...]. Le Moi aurait un rôle médiateur dans le maintien de l'unité subjective de l'individu, et un rôle opérateur dans les mécanismes de défenses » (Bellenger, 2007, p. 180). En d'autres termes, il est le médiateur entre le ça (pulsions) et le surmoi (interdits, normes extérieures). Il concerne ainsi, d'une part, notre identité personnelle et, d'autre part, les rapports avec autrui.

Après la naissance, le Moi se fonde à travers les expériences successives et la « force du Moi » sera fortement influencé par leur déroulement. Il faut alors prendre en compte tout l'univers de l'enfant à savoir, « le climat familial, l'ambiance, la culture, le langage, le mode de vie, le sens donné aux relations avec autrui, le rapport au pouvoir » (Bellenger, 2007, p. 33). Le Moi se forme vraiment vers l'âge de deux ans, au moment où l'enfant dit « moi » ou « moi je ». L'enfant devient de moins en moins dépendant de ses parents et s'oriente gentiment vers l'autonomie. Entre trois et six ans, il sera confronté à un nouvel univers puisqu'il va entrer à l'école. C'est la première période intense de socialisation. Tout ce que l'enfant va entreprendre durant cette période est très important, car c'est à ce moment-là qu'il va pouvoir faire face aux savoirs, aux apprentissages et aux relations. A l'adolescence, il y a comme un rappel des trois premières années d'existence. Si elles ont été bien vécues, le quotidien semblera plus facile à vivre. La fameuse crise d'adolescence dépendrait donc de ce qui s'est passé avant les six ans. Enfin, la confiance en soi, chez l'adulte, est étroitement liée à la « force du Moi » fondée dès les premières années, puis mise à l'épreuve à l'adolescence. De Saint-Paul (2004) précise qu'une personne est considérée comme adulte lorsqu'elle est autonome et responsable d'elle-même. Cette prise de responsabilités n'est pas sans conséquence et va entraîner une réévaluation de l'image de soi. Auparavant, si quelque chose ne fonctionnait pas, on pouvait toujours mettre la faute sur un adulte. A présent, la responsabilité ne tient qu'à soi et il faut assumer ses actes. Par ailleurs, l'adolescence n'est pas l'unique période constituée de grands changements. Le début de l'âge adulte en subit également : insertion professionnelle, choix de vie personnelle (mariage, enfants,...), etc. Ces décisions vont amener la personne à tester et vérifier ses compétences, à s'évaluer, et ainsi remettre en question son image d'elle-même, et par conséquent, son estime de soi. Ajoutons que ces réévaluations ne se manifestent pas uniquement au début de l'âge adulte, mais vont demeurer tout au long de la vie.

Ainsi, grâce à Bellenger (2007), nous comprenons qu'un Moi bien construit et solide contribue à la confiance en soi. Ceci dit, il nous semble nécessaire, à présent, de nous intéresser à ce qui caractérise concrètement la confiance en soi.

3.3 Les dimensions et caractéristiques de la confiance en soi

Avant d'observer les manifestations de la confiance en soi, il faut préciser que cette dernière est très variable. En effet, une personne n'a pas confiance « partout, tout le temps et surtout pas totalement » (Bellenger, 2007, p. 38). En d'autres termes, on peut très bien être à l'aise et sûr de soi dans une situation et pas du tout dans une autre.

Toutefois, certaines caractéristiques sont propres aux personnes qui ont confiance en elle. Ainsi, en étudiant les propos de divers auteurs, nous avons tenté de les regrouper et de les répartir en fonction des quatre dimensions de la confiance en soi distinguées par De Saint-Paul (2004) à savoir la confiance de base, la confiance en sa propre personne, la confiance en ses compétences et la confiance relationnelle.

La confiance de base : également nommée sécurité intérieure, elle s'installe durant la première année, lorsque l'enfant est dorloté dans les bras des parents.

Si la différence entre estime de soi et confiance en soi avait bien été comprise, nous pouvons nous rendre compte que ce point se rattache essentiellement à la première notion, celle de l'estime de soi.

Connaissance de soi, acceptation de soi et appréciation de soi semblent être les concepts représentatifs de cette confiance. En effet, nous avons vu qu'à la base de l'estime de soi, il y avait avant tout une connaissance soi : connaître ce que nous aimons ou n'aimons pas, connaître nos qualités, nos défauts, nos limites, les valeurs qui nous sont importantes. Ensuite, il s'agit, d'une part, d'accepter qui nous sommes, en l'occurrence les éléments cités précédemment ainsi que notre apparence physique, nos pensées, nos sentiments, nos comportements, etc. et, d'autre part, pouvoir les apprécier.

Ainsi, plus concrètement et en reprenant les caractéristiques relevées par De Saint-Paul (2004), une personne qui s'estime : pense avoir de la valeur ; elle pense qu'elle est digne d'être aimée ; elle se sent compétente (cela ne signifie pas savoir tout faire) ; elle se donne le droit à l'erreur ; elle pense être responsable de ce qui lui arrive ; elle sait ce qu'elle veut ; elle est optimiste et réaliste. D'après Bellenger (2007), elle a conscience de ce qu'elle sait faire ; elle sait réfléchir à ses limites, à ses manques, à ses incertitudes, à ses assurances ou à ses talents ; elle se sent concernée par ce qui lui arrive et respecte ce qu'elle ressent.

La confiance en sa propre personne : en grandissant, l'enfant commence à avoir des préférences, à faire des choix, à porter des jugements, à s'opposer, à dire non et ainsi à développer sa propre personnalité.

Ce qui caractérise principalement la confiance en sa propre personne est l'affirmation de soi. « S'affirmer, c'est faire valoir ses désirs, ses besoins, ses opinions et ses valeurs et agir en accord avec eux » (Bellenger, 2007, p. 125), d'où l'importance de l'étape précédente, durant laquelle l'individu doit apprendre à se connaître.

Le terme d'affirmation de soi se rattache facilement à l'assertivité. Celle-ci consiste à « exprimer sa vérité intérieure tout en respectant son interlocuteur » (p.126). Toutefois, elle n'est pas souvent utilisée, car la révélation de nos ressentis et de nos pensées ne nous semble pas toujours naturelle. S'affirmer peut se faire de diverses manières. « Oser dire non et refuser » en représente une. Le problème avec les personnes qui manquent de confiance, c'est qu'elles ont peur de déplaire, d'être rejetées, de devoir se justifier. Or, il est essentiel de savoir dire non, car sans lui, le oui n'aurait plus de sens. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas uniquement de refuser, d'être d'un autre avis, mais d'être simplement en accord avec

soi-même. Une autre façon de s'affirmer est de « demander ». Que ce soit un service, un câlin, un cadeau, un compliment, etc., il est vrai que ce n'est pas toujours évident. Ici encore, c'est la peur du refus qui nous bloque dans la démarche. Pour continuer, « donner » constitue également une manifestation de l'affirmation de soi. Nous pouvons donner un compliment, notre opinion, ce qui nous amène à exprimer nos idées, notre avis sans toutefois vouloir l'imposer. Enfin, « dire la vérité » semble être sans doute l'une des meilleures manières d'augmenter la confiance en soi. En effet, courage et honnêteté d'annoncer les choses véritablement permettent d'être pleinement en accord avec nous-mêmes tout en respectant l'autre.

En gros, une personne qui s'affirme, selon Bellenger (2007), se fait une idée à elle ; elle a sa propre opinion ; elle exprime ses idées ; elle ose convaincre ; elle sait accepter ou refuser avec clarté ; elle ose dire non sans se sentir coupable.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'affirmation de soi « c'est peut-être avant tout regarder soi-même, les choses et les gens en face, tranquillement, sans agressivité, sans soumission, avec bienveillance et une saine curiosité » (De Saint-Paul, 2004, p. 151).

La confiance relationnelle : elle se renforce particulièrement à l'école, lieu où l'enfant commence à se faire des amis. Il s'agit non seulement d'une confiance en l'autre, mais aussi la capacité à établir des relations durables avec autrui et se sentir à l'aise en société.

Cette forme de confiance se rattache essentiellement à la sociabilité. Dans la vie, nous sommes quotidiennement en relation avec d'autres individus. Il est donc normal de se comparer aux autres. Une étude, évoquée par Bellenger (2007), montre que cette comparaison sociale influence l'idée que nous nous faisons à notre égard et peut, par conséquent, avoir des effets (positifs ou négatifs) sur la confiance en soi. D'un point de vue positif, les gens qui doutent de leurs opinions ou de leurs actions vont observer les autres pour obtenir de l'information, ce qui va leur permettre de s'engager plus facilement. De plus, il a été constaté que la comparaison avec des personnes similaires, au même niveau, augmente la confiance de ce que l'on croit voir ou penser. Par contre, d'un point de vue négatif, la comparaison avec un être que l'on considère comme plus fort, plus beau, meilleur, risque fort de démoraliser, engendrant une dévalorisation.

Au niveau relationnel, Bellenger (2007) constate qu'une personne qui a confiance est ouverte aux autres, elle leur pose des questions ; elle s'informe, ce qui lui permet de réduire ses incertitudes et de mieux maîtriser les situations ; elle ne cherche pas à montrer ou à prouver quoi que ce soit aux autres ; elle ose parler en public. Pour De Saint-Paul (2004), elle est coopérative, sociable, calme ; elle n'a pas peur du jugement des autres ; elle est très à l'écoute, car elle n'est pas centrée sur elle-même.

La confiance en ses compétences : elle se développe vers trois, quatre ans, lorsque l'enfant commence à explorer l'environnement et qu'il veut faire les choses tout seul.

Par là, l'autonomie reflète parfaitement cette forme de confiance. Comme nous l'apprend De Saint-Paul (2004), une personne est autonome lorsqu'elle est libre, indépendante et responsable d'elle-même. Plus concrètement, elle est capable de subvenir à ses besoins, faire ses propres choix, prendre ses propres décisions, résoudre ses problèmes, etc. Ainsi, qui dit autonomie peut facilement parler de liberté, d'indépendance et de responsabilités.

De quoi sommes-nous finalement responsables ? Principalement de nous-mêmes, c'est-à-dire de nos comportements, de nos attentes, de nos désirs, de nos sentiments, de nos

relations et également de nos perceptions et de nos interprétations. Ces deux dernières sont souvent considérées comme similaires ; elles sont pourtant bien différentes : pour la première, il s'agit des faits concrets, tandis que pour la deuxième, du sens que nous donnons aux faits. Nous pouvons ici établir un lien avec les croyances, qui jouent un rôle primordial dans notre confiance, puisque, comme l'affirme Filliozat (2005), elles sont à la base des comportements. Ces croyances sont en fait des hypothèses que nous faisons sur nous-mêmes, sur les autres et sur le monde. Par exemple, si on croit qu'une chose n'est pas réalisable, on ne tentera rien pour l'accomplir. Si on se croit nul, inintéressant ou pas aimé, on va se comporter de manière à ce que cela se confirme (en évitant d'aller vers les autres par exemple). Les personnes qui manquent de confiance sont convaincues de leurs idées et ce sont alors ces croyances qui conditionnent leurs émotions et leurs comportements. En considérant les aléas de la vie comme des problèmes qu'elles ne peuvent résoudre, elles seront rapidement découragées. Il vaut mieux réfléchir aux solutions plutôt qu'aux problèmes. De cette manière, le fait de chercher ces premières contribuera à l'augmentation des compétences et de la créativité. A ce propos, cela peut paraître étonnant pour certains, mais il existe bien une relation entre l'inventivité et la confiance en soi. Les gens qui n'ont pas confiance manquent souvent de flexibilité mentale et se focalisent sur des logiques déductives (si A, alors B). Cette attitude les empêche de s'ouvrir à d'autres possibilités. Les créatifs, eux, inventent, créent, innovent, et cette ouverture d'esprit leur permet de trouver plus facilement des solutions et de s'adapter.

L'adaptation, cette capacité à sortir des périodes d'incertitude ou d'échec, de se reprendre et refaire surface, représente une vraie prise en charge autonome. De Saint-Paul (2004) nous apprend que pour bien vivre, il faut s'adapter en permanence. Or, c'est justement la difficulté des personnes qui manquent d'estime, car « elles ne savent pas si elles peuvent compter sur elles-mêmes, les changements leur font peur et elles se montrent souvent rigides et contrôlantes » (p. 24). Un autre moyen pour ces personnes de se protéger de cela est de fuir et de laisser la responsabilité aux autres. En paradoxe, trop d'adaptation devient un frein à la liberté, et donc, à l'autonomie. Bellenger (2007) critique ces adultes qui, en voulant socialiser leur enfant, le pousse à penser et agir conformément à certaines normes. Conséquence : à l'âge adulte, il s'efforcera de jouer un rôle en fonction de ce qu'il croit qu'on attend de lui, ce qui va totalement et une fois de plus à l'encontre de l'autonomie.

Enfin, les manifestations de cette dernière confiance se traduisent par les comportements suivants : la personne confiante est indépendante (De Saint-Paul, 2004) ; elle se fixe un objectif accessible ; elle s'investit et n'attend pas des autres pour atteindre son but ; elle se bat, car elle a conscience que sa réussite ne dépend que d'elle ; elle s'accomplit et se dépasse dans le sens où elle s'engage ; elle sait faire face à l'échec. Pour ce dernier point, nous tenons à préciser que les gens qui manquent de confiance le voient comme une fatalité, ce qui n'est pas le cas pour ceux qui en ont. Face à l'échec, ces derniers regardent la réalité, cherchent à mieux la connaître, à évaluer le niveau de difficulté et à l'affronter (Bellenger, 2007).

Nous venons de décrire les caractéristiques des personnes qui ont confiance. Or, ce n'est malheureusement pas le cas pour tout le monde et très souvent, le terme de confiance est plutôt perçu d'un point de vue négatif. En effet, Bellenger (2007) remarque qu'au quotidien, lorsque les personnes parlent de confiance, elles ont tendance à évoquer plutôt son absence en disant, par exemple, « je manque de confiance en moi » ou « il manque de confiance en lui ». Pour le sens commun, le manque de confiance c'est : se sentir timide ; vouloir toujours prouver ; avoir besoin d'être valorisé ; avoir peur de l'autre ; ne pas oser « y aller » ou s'exprimer ; se méfier de tout ; ne pas réussir à faire ce qu'on a envie ; douter de ses

capacités ; ne pas savoir répondre seul ; être souvent pessimiste, hésitant, stressé ; se dire qu'on n'y arrivera jamais ; se sentir inférieur aux autres ; avoir peur de l'échec ; et nous en passons... Les conséquences sont tout aussi nombreuses : une personne qui manque de confiance a des difficultés à prendre des décisions ; elle a peur du changement ; elle a du mal à s'adapter ; elle laisse la responsabilité aux autres ; elle admet difficilement ses erreurs ; elle se met facilement sur la défensive, etc. Cependant, la plus grosse conséquence observée se trouve au niveau de la communication. Les personnes qui manquent d'estime ont effectivement tendance à ne rien révéler, de peur d'être jugées ou critiquées (De Saint-Paul, 2004).

Finalement, suite à ces dernières caractéristiques, nous pouvons alors nous demander d'où peut provenir un manque de confiance en soi.

3.4 Les origines du manque de confiance en soi

La confiance en soi se développe progressivement tout au long de l'existence. Elle découle notamment de l'estime de soi, qui elle, dépend fortement de l'entourage. La construction du Moi joue également un grand rôle dans cette évolution. Nous avons vu qu'un Moi solide favorise une bonne confiance en soi. Cependant, certaines personnes n'ont pas bénéficié d'une éducation favorable et grandi dans les meilleures conditions. Par conséquent, leur Moi reste fragile. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cette fragilité et d'un manque de confiance. Filliozat (2005) nous démontre ses causes et nous informe que ses origines proviendraient, le plus souvent, de souffrances liées à l'enfance. En voici quelques exemples :

- **les souffrances** comme la dévalorisation des parents, les insultes ou les rejets à l'école. Souvent, les facteurs ne proviennent pas entièrement de la personne, mais de l'entourage.
- **l'exclusion**, le rejet ou l'isolement. La personne se sent inutile, pas ou peu appréciée des autres et elle aura tendance à se renfermer sur elle-même.
- **les harcèlements** (moraux ou physiques)
- **les échecs** qui, contrairement à la réussite, démotivent et démoralisent. Des expériences ont montré que l'échec entraînait l'échec et que la réussite entraînait la réussite bien entendu.
- **les humiliations** qui peuvent être faites de manière tout à fait inconsciente, notamment par les parents. Il faut souligner que les enseignants jouent également un rôle dans la valorisation de l'enfant.
- **les non-dits, les secrets et les mensonges** qui sont, inconsciemment, ressentis et qui insécurisent
- **les deuils** provoquant souvent des sentiments d'injustice, de colère, de culpabilité, qui, mal acceptés, seront retournés sur soi
- **la soumission et la dépendance** qui poussent l'individu à obéir, négligeant ainsi sa prise de décisions et d'autonomie
- **l'effet de contraste** qui a une grande influence sur nos représentations. Par exemple, si nous nous comparons à un mannequin, nous nous trouverons sans aucune qualité physique. Par contre, si la personne en face n'est pas très jolie, nous nous trouverons beau. Cela dépend donc de ce à quoi nous nous mesurons.

- **l'effet pygmalion** qui consiste à se conformer inconsciemment à l'image que l'autre nous renvoie. Si l'autre nous croit fort et intelligent, nous aurons tendance à nous améliorer. S'il nous croit nul et incompetent, nous aurons du mal à réussir.

Fort heureusement, toutes les personnes n'ont pas subi de tels traumatismes et ont pu se construire de manière optimale tout en développant une bonne confiance en soi. Pour les autres, rien n'est perdu : la confiance en soi se travaille. Le point suivant aborde les conditions permettant cette prise de confiance.

3.5 Les sept conditions pour un mental fort

Dans son ouvrage, Bellenger (2007) expose différents moyens aidant à surmonter le manque de confiance en soi.

Savoir relativiser : nous avons souvent tendance à trop vite généraliser et à nous considérer comme bons ou pas bons. Par exemple, une mauvaise expérience nous donne le sentiment d'être nul. Il est donc essentiel de savoir faire la part des choses, de prendre de la distance, de regarder les choses en face pour mieux agir et d'être réaliste.

Se donner de vrais objectifs : l'objectif ne doit pas être confondu avec l'intention. Cette dernière est une idée plutôt vague, tandis que l'objectif est un critère mesurable et observable. Se fixer des objectifs aide à la confiance, dans le sens où cela permet de structurer l'avenir par des plans d'actions.

S'ouvrir aux autres : « le mal le plus profond, c'est l'isolement, l'exclusion, le repli sur soi » (Bellenger, 2007, p.24). Ainsi, pour éviter ce mal-être, il est important de développer sa sociabilité en entrant en contact avec les autres, en partageant, en invitant, en aidant, en écoutant, etc.

Être combatif : être combatif revient à trouver une solution, à se battre, à relever les défis. Il s'agit de ne pas lâcher prise ou de se décourager après un échec ou une difficulté. Pour cela, il est essentiel de se focaliser sur ce qui réussit et non pas sur ce qui échoue.

Faire ce que l'on dit : en d'autres termes, nous pourrions dire qu'il s'agit d'être en accord avec soi. Il faut donc d'abord être au clair avec ce que l'on est et ce que l'on veut et ensuite assumer ce que l'on a annoncé.

Se faire une idée à soi : cela consiste à cesser de trop suivre l'opinion publique et se faire sa propre opinion, se tenir à ses objectifs. Soulignons toutefois une grande différence entre dépendre des autres (en se conformant à leur idée) et tenir compte des autres (prendre leurs idées en considération mais en conservant la sienne).

Se préparer : il est difficile d'avoir confiance lorsque l'on n'est pas prêt. Ainsi, s'organiser, répéter, se préparer constituent des tâches qui nous permettent d'être plus à l'aise et donc d'avoir plus confiance.

Pour terminer, comme nous l'avons évoqué, la confiance en soi se construit parallèlement au Moi. Pour Arlette Mucchielli (1992), citée par Bellenger (2007), « tout va se jouer selon la manière dont se font les acquisitions successives avec, comme fil conducteur, l'autonomie » (p. 31). Cette acquisition de l'autonomie est donc un facteur capital de la confiance en soi. Il faut toutefois souligner qu'être autonome « ce n'est pas chercher à s'imposer, c'est

apprendre le plus tôt possible à percevoir ses propres sentiments et besoins » (Bellenger, 2007, p. 119). En quelque sorte, c'est apprendre sur soi, ce qui permet notamment d'avancer et de s'adapter au mieux aux situations. Soyons bien conscients que confiance en soi ne signifie pas beauté, facilité, succès, absence de craintes. Ce qui change, ce sont les réactions face aux situations, par exemple le stress, les doutes, l'incertitude. D'un côté, nous avons ceux qui se replient sur eux-mêmes, de l'autre, ceux qui affrontent et qui font ainsi preuve de confiance (Filliozat, 2005).

Enfin, si nous observons la pyramide de Maslow, reprise dans l'ouvrage de De Saint-Paul (2004, p.157), nous constatons que l'estime de soi représente le quatrième besoin fondamental. Bellenger (2007) décompose même ce besoin d'estime en deux. Il y a, d'une part, le besoin d'estime de soi, caractérisé par le respect de soi, les sentiments de réussite, d'indépendance, la confiance en soi, etc., et d'autre part, le besoin d'estime des autres, impliquant le respect des autres, les reconnaissances, leur appréciation, etc. De même, le besoin de confiance semble être flagrant que ce soit au niveau individuel ou social. En effet, nous avons besoin de vivre et de travailler avec et en confiance. Le problème qui se pose est que nous ne décidons pas de notre confiance. Toutefois, nous pouvons toujours essayer de créer les conditions la favorisant et se donner les moyens à son épanouissement.

A partir des éléments développés dans notre cadre conceptuel, nous avons construit le tableau suivant en reprenant les quatre dimensions de la confiance en soi et en y incluant un certain nombre d'indicateurs. Précisons que plusieurs d'entre eux proviennent également du point évoquant les sept conditions pour un mental fort. Pour construire ce tableau, nous nous sommes basée des propos de De Saint-Paul (2004) et de Bellenger (2007).

Concept	Dimensions	Indicateurs
La confiance en soi	Confiance de base	<ul style="list-style-type: none"> - se connaître (ses qualités, ses défauts, ses valeurs, ses limites) - s'accepter, s'apprécier - croire en ses compétences, ses capacités - être optimiste, réaliste - se déculpabiliser, accepter l'erreur - relativiser
	Confiance en sa propre personne	<ul style="list-style-type: none"> - avoir une idée à soi, faire des choix - s'affirmer - exprimer ses propres opinions, ses émotions, ses besoins - dire la vérité, son ressenti - oser demander - oser dire « oui » ou « non » clairement
	Confiance relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - aller vers les autres, s'ouvrir aux autres - poser des questions, s'informer - ne pas chercher à prouver qqch - être coopératif, sociable, tranquille - être à l'écoute

		<ul style="list-style-type: none"> - oser parler en public - ne pas avoir peur du jugement des autres
	Confiance en ses compétences	<ul style="list-style-type: none"> - être autonome, indépendant - s'engager, s'investir, prendre des risques - prendre des initiatives - assumer et prendre ses responsabilités - être créatif - savoir faire face à l'échec - chercher des solutions, être combatif - se préparer

Tableau 2 : Tableau synthétique des dimensions et conditions de la confiance en soi

4. Questions de recherche

Nous l'avons vu, les débuts de l'enseignement ne sont pas toujours vécus de manière positive à cause des nombreuses difficultés qu'il faut surmonter. De là, nous nous sommes posée la question de savoir, finalement, comment se manifeste la confiance en soi des jeunes enseignants face aux difficultés de leur pratique professionnelle.

Après notre phase exploratoire et l'approfondissement de notre concept, nous avons pu mieux cadrer notre questionnement de départ et poser nos questions de recherche :

- Quelle perception les jeunes enseignants avaient-ils de leur confiance en eux après avoir terminé leur formation initiale ?
- De quelle manière ces jeunes enseignants gèrent-ils, après une année d'expérience, les difficultés liées aux débuts de l'enseignement ?
- En quoi peut-on mettre en lien leur gestion avec les indicateurs de la confiance en soi ?
- Leur perception de confiance en eux à la fin de leur formation initiale correspond-elle à ce que l'on peut observer dans leur discours actuel ?

5. Méthode de recherche

5.1 L'entretien semi-directif

Pour obtenir les informations nécessaires à nos questionnements, nous avons été amenée à choisir entre plusieurs méthodes de recherche, à savoir l'expérimentation, l'observation, l'enquête ou l'analyse de contenus. Pour notre part, nous avons opté pour l'enquête, comprenant soit l'entretien, soit le questionnaire. Le premier a été retenu pour notre recherche. Celui-ci peut se dérouler de différentes manières. Soit il est très structuré et les questions sont posées selon un ordre donné, il s'agit alors d'un entretien directif. Soit il est structuré et laisse également une certaine liberté d'expression à l'interviewé et là, on parle

d'entretien semi-directif. Soit il est juste basé sur des thèmes et laisse la personne interrogée s'exprimer librement, c'est l'entretien non-directif (Blanchet, 1995).

Nous avons donc effectué des entretiens semi-directifs, mais en utilisant une méthode un peu particulière nommée « l'instruction au sosie ». Celle-ci trouve son origine dans les travaux de Oddone et al. (1981, cités par Saujat, 2005) qui l'utilisait au cours des séminaires de formation ouvrière. Cette méthode a été reprise par Saujat (2005) dans le cadre de l'enseignement. L'instruction au sosie est une technique d'auto-confrontation qui repose sur un travail de co-analyse. Elle se fait en deux étapes : la première consiste en une discussion avant laquelle la personne interrogée reçoit une consigne bien précise. Saujat (2005), inspiré de l'instruction de Oddone, la formule de la manière suivante : « Je suis amené à te remplacer demain dans ta classe, donc je vais essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de ficelles... de manière à me tirer le mieux possible de cette affaire ». Cette démarche amène la personne interrogée à regarder son expérience en se mettant à la place du « sosie » et la conduit, de cette manière, à dialoguer avec elle-même suite à des questions qui lui sont posées. L'entretien est enregistré et cet enregistrement servira à la deuxième étape qui consiste en un retour sur ce qui a été dit durant la première phase et celui-ci se fait par l'écriture.

Pour notre recherche, nous avons décidé de ne garder que la première partie, car elle semblait mieux répondre à nos attentes. En effet, les enseignants peuvent s'exprimer ouvertement sur leur vécu. Ainsi, après avoir combiné les deux instructions, soit celle de Oddone et de Saujat, nous avons rédigé notre propre consigne qui est la suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je doive te remplacer. Quelles sont les instructions et les conseils que tu devras me transmettre pour que je m'en sorte le mieux possible et pour que personne ne remarque la substitution ? ».

Cette méthode laisse une grande liberté d'expression tout en respectant un cadre. Elle nous a paru la plus adaptée, car elle nous permet de récolter de nombreuses indications riches et pertinentes. De plus, le contact direct avec la personne est également important dans la mesure où celle-ci est interrogée sur un sujet personnel. Enfin, ce type d'entretien permet aussi de rebondir sur les réponses données ou de demander des informations complémentaires.

5.2 Recueil de données

Pour mener un entretien, il est nécessaire d'élaborer un guide d'entretien. Celui-ci constitue un canevas comportant des questions relatives à des thèmes préalablement déterminés.

Notre guide d'entretien (cf. annexe I) a été construit en deux parties. La première comporte l'instruction donnée aux enseignants ainsi que diverses questions (ou mises en situation) inspirées des quelques aspects des débuts de l'enseignement. Nous nous sommes servie du tableau synthétique se trouvant à la fin de notre problématique pour construire la première partie de notre guide d'entretien. Cependant, les aspects liés aux préoccupations n'ont pas du tout été pris en compte, car les indicateurs s'y référant revenaient dans les autres dimensions. A ces questions (ou mises en situation), nous en avons insérées d'autres qui étaient relatives au concept de confiance en soi pour pouvoir, ensuite, les lier dans l'analyse. La deuxième partie du guide a été consacrée plus spécifiquement aux questions de confiance en soi, et notamment aux représentations qu'avaient les enseignantes et enseignants de leur confiance en eux en sortant de leur formation. Après une première interrogation très large, un questionnaire a été préparé avec des questions beaucoup plus

fermées permettant de percevoir leur niveau de confiance. Ces dernières questions, concernant plus particulièrement la confiance en soi, ont été posées seulement après que l'enseignant ait décrit sa journée, afin qu'il ne soit pas influencé par les indicateurs de la confiance en soi.

La durée des entretiens s'élevait à une heure environ. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio puis a été, ensuite, retranscrit. Ainsi, le questionnaire et la retranscription ont été nos instruments pour l'analyse qui a d'ailleurs été faite à l'aide d'une grille d'analyse (cf. annexe III) construite à partir des différents thèmes traités et des éléments du discours des personnes interrogées.

5.3 Echantillon

La population choisie pour mener nos entretiens est constituée de quatre jeunes enseignantes et enseignants du Valais romand ayant terminé leur formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du Valais en 2009. Ils ont donc une année d'expérience. Comme le précisent Baillauquès & Breuse (1993), les trois premières années sont considérées comme les débuts dans l'enseignement. Nous avons choisi la première année, car elle est assez représentative. En effet, c'est durant cette période que le jeune enseignant est, pour la première fois, réellement amené à surmonter de manière autonome toutes les difficultés de sa pratique professionnelle. Nous avons souhaité, par ailleurs, interroger deux femmes et deux hommes tout simplement pour varier les points de vue.

Voici, plus en détails, les informations concernant chaque enseignant interrogé :

Sexe	Parcours depuis la sortie de la HEP	Degré d'enseignement
Homme	<ul style="list-style-type: none"> Terminé la HEP en décembre 2009 Remplacement de janvier à juin en 2E Fixe à 85% depuis août 2010 	6P
Femme	<ul style="list-style-type: none"> Terminé la HEP en décembre 2009 Remplacements de janvier à juin (1 mois en 1P ; 4 mois en 6P) Fixe à 100% depuis août 2010 	1E
Femme	<ul style="list-style-type: none"> Terminé la HEP en juin 2009 Fixe à 10% en 5P-6P (en duo) + divers remplacements (2 mois en 1E-2E ; 4 mois en 1P-2P) Seule et fixe à 100% depuis août 2010 	6P
Homme	<ul style="list-style-type: none"> Terminé la HEP en décembre 2009 Remplacements entre janvier et juin (5 semaines en 2P ; 2 mois en 4P) Fixe à 90% dans plusieurs classes (3P et 4P) depuis août 2010 	4P

Tableau 3 : Informations concernant les jeunes enseignantes et enseignants interrogés

6. Analyse des données et résultats

La méthode utilisée, pour cette recherche, est l'analyse de contenu. Cette dernière consiste, dans un premier temps, à retranscrire les propos, puis, à recenser les différents thèmes à l'aide d'une grille, à comparer les données d'un discours à un autre et enfin à interpréter en se basant sur le cadre théorique. Pour notre travail, nous avons donc élaboré notre propre grille d'analyse (cf. annexe III), dans laquelle nous avons catégorisé les différents thèmes et inclu les éléments pertinents du discours des enseignants interviewés. Ainsi, nous avons pu ressortir les informations importantes, que nous allons présenter dans le point qui suit, puis, nous les discuterons et les interpréterons.

6.1 Traitement des données

Dans cette partie, nous allons exposer les résultats obtenus à travers les entretiens que nous avons menés. Cette partie se découpe en deux thèmes : dans un premier temps, tout ce qui touche à la question de confiance en soi et, dans un deuxième temps, ce qui a trait à la gestion de la pratique professionnelle (avec les diverses difficultés).

6.1.1 Perception de la confiance en soi

Avant de présenter la perception de chaque enseignant, nous tenons à préciser que, sur quatre, un seul a estimé ne pas avoir confiance en lui en sortant de la HEP. Un deuxième était, quant à lui, partagé expliquant que cela dépendait du ³« secteur ». Voyons, à présent, ce que chacun d'eux révèle à propos de sa confiance en lui à la fin de la formation initiale et au jour d'aujourd'hui.

Enseignant n°1

Celui-ci dit avoir confiance en lui déjà à la sortie de la HEP, notamment « par rapport à ce qui a été dit autant à l'examen que par les PF », tout en se rendant compte qu'il allait devoir faire face à des situations pas toujours faciles à gérer. En observant le questionnaire rempli par cet enseignant, nous pouvons relever que sa confiance était surtout touchée au niveau de la connaissance de ses limites, l'expression de ses ressentis, l'ouverture aux autres, la prise de risques et la créativité.

En outre, il reconnaît que, dans la pratique, il y a une année en arrière, il était un peu moins confiant :

j'étais plus stressé et j'étais moins à l'aise la journée. Le matin même des fois je me demandais est-ce que ça c'est prêt, ça c'est prêt... le soir de nouveau, même si j'avais fini de préparer, c'était dans un coin de la tête. Alors que maintenant [...] je suis plus posé et dès que c'est fini je sais que je suis prêt pour le lendemain

Comme nous l'a révélé cet enseignant, il avait déjà confiance en lui. Par contre, ce qui a évolué depuis une année, c'est tout d'abord

par rapport à l'improvisation, par rapport aux remarques, aux questions des élèves. Je pense qu'avant s'il y avait quelque chose qui était un peu imprévu, qui sortait un peu de la ligne, ce n'était pas facile à rebondir là-dessus

et également

la relation avec les élèves qui avant était aussi euh où je me sentais peut-être moins à l'aise, et d'être stricte tout le temps pour ne pas laisser au début [...] maintenant je vois que la relation avec les élèves est très bonne autant en étant ferme qu'en étant cool

Enseignant n°2

A la question de confiance il y a une année en arrière, celui-ci répond sans hésitation : « je dirais directement non d'ailleurs je pensais plutôt avoir un 50%. Tu vois je ne me voyais pas avoir ma propre classe à 100% quoi ». C'est grâce aux remplacements effectués par la suite que sa confiance a pu progressivement se renforcer. Dans ce sens, il affirme que « la confiance vient avec l'expérience ».

A nouveau, si nous reprenons son questionnaire, nous obtenons les résultats suivants :

Cet enseignant a reconnu ne pas totalement connaître ses qualités, ses défauts et ses limites à la fin de sa formation. Selon lui, il n'était pas encore autonome et indépendant et ne prenait pas beaucoup de risques. Certaines questions ont suscité de l'hésitation et lui ont fait inscrire une croix entre le oui et le non. Ces réponses concernent notamment la croyance en ses compétences, l'expression de ses opinions/émotions/ressentis, le fait d'être coopératif, la prise de parole en public et la peur du jugement des autres.

En ce qui concerne sa pratique, il avoue que, par rapport à l'indiscipline, il avait un peu moins d'autorité : « j'étais encore plus dans cette relation à être un peu copain ». Face au parent mécontent « je pense que j'aurais plus été dans son sens ». La relation avec les collègues était un peu particulière, car, en fait, la plupart d'entre eux avaient été ses enseignants, c'est pourquoi, pour reprendre ses termes « je me faisais assez petite ». Toutefois, maintenant, cela a évolué et il se sent « plus considérée comme enseignant ».

Enfin, une année après, cet enseignant pense avoir confiance en lui : « je pense que oui tu fais des erreurs tous les jours donc oui. [...] Et je prends plus de risques aussi aujourd'hui ».

Enseignant n°3

Celui-ci nous avoue que « c'est une question très difficile, parce que je suis une personne à mi-chemin. Je dirais que pour certaines choses, j'ai confiance en moi, pour d'autres pas ». D'après lui, ça dépend des secteurs. Il reconnaît de pas avoir confiance en lui au niveau personnel, mais qu'au niveau professionnel « ça va ». A la HEP, il a pris confiance en lui dans l'enseignement pour la même raison que le premier « j'ai eu de bons résultats à la fin de l'année ». En revanche, il avait moins confiance dans tout ce qui était administratif ou dans la relation avec les parents. En somme, « où on n'a pas à la HEP ».

Le questionnaire qui lui a été soumis nous montre qu'il ne connaissait pas ses qualités, défauts et limites, qu'il n'était pas réaliste, qu'il n'osait pas dire oui ou non clairement, qu'il ne s'engageait pas facilement et ne prenait pas d'initiatives. Pour d'autres questions, telles que « vous appréciez-vous », « cherchiez-vous à prouver quelque chose aux autres », « osiez-vous parler en public » et « étiez-vous autonome, indépendant », il était partagé.

Par rapport à sa pratique, les premiers mois ont été source d'un certain stress, notamment « de comment allait se passer la journée ». Face aux parents, il nous révèle : « je pense que j'aurais été totalement tétanisée à la première réunion de parents toute seule ». Précisons que, lors de sa première année, cet enseignant avait des remplacements fixes et était, par conséquent, accompagné lors des réunions de parents.

Enfin, actuellement, cet enseignant pense avoir confiance en lui dans l'enseignement justement grâce aux bons retours qui lui ont été faits. Il l'affirme : « ça aide beaucoup d'avoir une reconnaissance [...] c'est grâce au fait que j'ai eu des bons retours que j'ai pris plus confiance ». Depuis l'année dernière, il croit plus en ses compétences et est devenu plus réaliste. Toutefois, il a encore de la peine à dire oui ou non clairement et il se justifie en disant : « je pense que ça vient de cette envie aussi que les gens ils t'apprécient ».

Enseignant n°4

Celui-ci répond très clairement « oui » à la question s'il avait confiance en lui. « Mon stage final réussi, ça veut dire que j'ai les capacités pour être enseignant [...] donc c'est ça plus qui me donne confiance en moi [...] même si en général j'ai pas mal de confiance ». Il ajoute même : « pis avec tout ce qu'on a vu ici à la HEP je trouve qu'on est prêt, personnellement ».

Par rapport aux réponses de son questionnaire, nous relevons qu'il avait des difficultés à s'affirmer, qu'il avait peur du jugement des autres et qu'il n'était pas très créatif.

Cet enseignant pense ne pas avoir beaucoup évolué depuis sa sortie de la HEP au niveau de sa confiance. Par contre, il va plus facilement demander des renseignements aux collègues du fait qu'il les connaît mieux. En outre, il pense que la confiance augmente : « quand on gagne en expérience on gagne en maturité déjà un et puis en méthode [...] Par exemple, je sais beaucoup mieux comment débiter un cours ».

6.1.2 Gestion de la pratique professionnelle

a) Passages à risque

Accueil, entrée et mise en cours

Par rapport à l'accueil et l'entrée, nous pouvons relever que chacun des enseignants interrogés a sa propre manière de s'y prendre :

¹ dès que ça sonne à l'école les élèves ils se mettent déjà en rang dehors devant. Donc là il y a juste à descendre, ils sont généralement prêts, compter qu'ils sont tous là. Après on monte gentiment dans la classe, ils se changent, je me tiens à la porte, on se serre la main on dit bonjour

² « dans les vestiaires, donc dès que j'arrive, je tourne le sablier. Ils savent que ceux qui sont prêts après le sablier, ils ont une coche et au bout de quatre coches ils ont deux coloriages »

³ ils doivent se taire dans les couloirs. Le petit point stratégique c'est que tu leur mets une étoile, à la fenêtre-là. Alors, s'ils montent correctement dans les couloirs et qu'ils se taisent dans les vestiaires, ils ont droit à une étoile

⁴ « je me mets devant la porte et puis je leur dis bonjour du regard »

Pour la mise en cours, deux d'entre eux ne commencent pas abruptement, mais consacrent un petit moment d'accueil avant de leur transmettre le programme : ³« tu peux leur demander comment ils se sentent ce matin, s'ils sont fatigués ou autre [...] Mais d'avoir cinq minutes juste de transition. Et puis après le programme de la journée »

^{NB} les chiffres en exposant représentent le n° de l'enseignant

⁴ je ne commence jamais par euh on va faire des math aujourd'hui [...] un enfant raconte une anecdote [...] et puis on a une petite discussion cinq minutes parce que je trouve très abrupt de débiter directement. Et puis après je leur donne le programme de la matinée

Consigne ou notion abstraite à expliquer

L'un des enseignants laisse d'abord du temps aux élèves pour s'approprier la consigne.

Si la consigne ou la notion expliquée n'a pas été comprise par une partie de la classe, deux enseignants (n° 1 et 3) révèlent prendre les élèves concernés en groupe, soit au bureau, soit autour d'une table, et regarder, ensemble, avec eux, où se situe le problème. L'un précise que

³ quand c'est abstrait en général le problème qu'il y a c'est qu'ils ne vont pas comprendre tout de suite [...] là tu vas être obligée de leur donner toi les stratégies, parce que si c'est trop abstrait, ils ne vont pas réussir à les trouver

Si, en revanche, il s'agit d'une incompréhension générale, l'un des deux enseignants restant (n° 2) effectue entièrement l'exercice avec les élèves sur une feuille vierge et l'autre utilise du matériel concret pour que les enfants puissent manipuler et mieux comprendre ce qui se passe.

Gestion des travaux de groupe

Un seul enseignant sur quatre reconnaît avoir des difficultés à ce niveau-là : ² « c'est vrai que pour l'instant faire des groupes et les laisser en autonomie c'est un peu dur. Je ne sais pas si c'est mon manque d'expérience », précisons qu'il s'agit, ici, de l'enseignant de première infantine. Pour les autres, la gestion des groupes ne pose pas de problème. Deux d'entre eux (n°1 et 3) révèlent laisser parfois choisir les groupes « pour qu'ils soient un peu plus motivés ». Toutefois, si les élèves ne travaillent pas correctement, ils sont séparés.

Lorsque ce sont les enseignants qui imposent les groupes, l'un d'eux dit former des groupes hétérogènes, notamment quand ils sont deux : ³ « tu fais en fonction qu'il y ait à chaque fois un bon élève avec un élève moyen ou un plus faible » afin que l'un puisse expliquer à l'autre.

Enfin, deux enseignants gèrent les travaux de groupe en distribuant des rôles à chaque apprenant. Celui de quatrième primaire ne donne pas plus de deux rôles : ⁴ « une personne écrit, un autre gère le silence ». Pour celui de sixième primaire : ¹ « si c'est plus que des groupes de deux je mets au tableau les responsabilités donc désigner un chef de groupe, un chef du temps, un chef qui va ensuite dire aux autres ce qu'ils ont trouvé ».

b) Difficultés pédagogiques

Relation avec les élèves : indiscipline

Dans notre cas de figure, chaque enseignant interrogé annonce avoir une classe calme. Toutefois, face à des mauvais comportements, chacun a ses stratégies :

- une simple remarque ; utiliser l'humour

¹ le simple fait de les rappeler une fois de faire une petite remarque lorsqu'ils parlent en général ça les remet en place et ça marche tout seul quoi [...] souvent aussi moi on fait pas mal d'humour des petits gags comme ça [...] ça passe mieux que de faire une remarque assez forte ils se sentent un peu plus agressés

- utiliser une cloche ; l'élaboration d'une charte au cas où un élève ne respecterait pas les règles

² moi j'ai une cloche [...] dès que la cloche sonne, ils doivent tout poser, croiser les bras et me regarder [...] sinon nous on a une sorte de charte avec des photos avec les règles qu'on a mises et s'ils ne respectent pas une des règles ils vont sur la « chaise à grandir », à côté de mon bureau, et sur la « table à grandir » il y a les photos des règles et ils doivent mettre des jetons sur celles qu'ils n'ont pas respectées, et puis après ils doivent m'expliquer laquelle ils n'ont pas respectée

- un système de coche

³ j'ai une feuille des comportements [...] si tu vois que quelqu'un ne se met pas au travail ben tu peux leur mettre une coche [...] c'est à effet positif, donc à la fin de la semaine celui qui a le moins de coches il reçoit un joker

- une posture imposante ; un système cartons jaune et rouge

⁴ moi je ne crie pas [...] moi je me mets devant la classe, et puis euh je me mets devant la classe. Et j'occupe l'espace. [...] s'il y en a un ou deux qui font beaucoup de bruit, je dis leur prénom assez fort et puis ils me regardent, les autres ils entendent que lui il ne doit pas bouger [...]

ils savent que si je fais comme ça (*en montrant avec les doigts*) trois, deux, un, zéro. Et à zéro il faut qu'il y ait le silence [...] Alors si ce n'est pas le cas, moi j'ai un système carton jaune et carton rouge. Donc, s'il y a quelqu'un qui parle après le zéro, je lui donne un carton jaune. Et puis s'il reçoit par exemple un deuxième carton jaune, ça fait carton rouge et là ils doivent venir me voir à 11h30

Maintenant, s'il s'agit d'une indiscipline générale, qui concerne toute la classe, deux enseignants (n° 2 et 3) arrêtent le travail en cours et restent un moment dans le calme.

Imprévus

Suite à une leçon considérée comme ratée, tous les enseignants cherchent avant tout les raisons pour lesquelles elle ne s'est pas déroulée comme prévu. Selon eux, la cause pourrait provenir soit du contexte, des élèves, soit de leur préparation ou de leur organisation. A partir de leur analyse, des facteurs ressortis, de ce qui s'est bien passé ou non, ils tentent d'améliorer pour le cours suivant.

Par ailleurs, deux enseignants (n° 1 et 3) déclarent même demander l'avis des élèves de manière à avoir un retour de leur part et, comme l'un l'annonce : ¹ « c'est aussi utile pour préparer la suite ».

Face aux parents

Dans le cas où un parent d'élève attendrait l'enseignant à la sortie de l'école pour se plaindre de sa façon d'enseigner, voici ce qu'il en ressort. L'un d'entre eux cherche d'abord à savoir

pourquoi le parent n'adhère pas à sa manière d'enseigner : ¹« qu'il m'explique d'abord et j'essaie ensuite de me justifier pourquoi je fais comme ça. Et puis ben leur expliquer aussi que je suis enseignant que je sais ce que je fais ».

Les autres préfèrent ne pas discuter sur le moment, mais prendre un rendez-vous pour diverses raisons :

² je pense qu'il ne faut pas parler comme ça sur le coup parce qu'il est sûrement énervé pour quelque chose. Donc, tu leur dis ben écoutez moi maintenant je n'ai pas forcément le temps pour parler, donc on donne un rendez-vous tranquille pour parler calmement en classe

³ « donc simplement dire ok j'entends qu'il y a un problème, je note, on prend rendez-vous, on en discute [...] Je pense que de bien préparer c'est ce qu'il y a de mieux »

⁴ à chaud comme ça je ne discute jamais avec un parent à moins qu'il ait une question ou quelque chose [...] je garde mon sang-froid et puis je dis à cette personne écoutez monsieur j'entends bien ce que vous dites mais là je n'ai rien pu préparer et vous répondre comme ça c'est trop difficile

Ensuite, lors de la discussion ou de l'entretien, tous s'expliquent sur ce qu'ils font, pourquoi ils le font de telle manière et n'hésitent pas à défendre leurs idées. L'un d'eux demanderait même au parent ce que celui-ci proposerait (n°2).

Face à l'inspecteur

A la visite de l'inspecteur, tous les enseignants interrogés ressentent un léger stress, mais restent assez tranquilles. Deux d'entre eux (n°3 et 4) révèlent même être contents de sa présence, car ils le considèrent vraiment comme une aide, comme une personne qui vient voir s'ils rencontrent des problèmes.

L'idée de faire comme s'il n'était pas là et d'essayer de l'oublier a également été mentionnée par une personne (n°2). Mais, dans tous les cas, aucun enseignant ne changerait ce qu'il avait prévu et chacun affirme rester lui-même.

Face aux collègues

La relation avec les collègues ne semblent pas poser de problème à ces enseignants. Ceux-ci vont volontiers vers eux et posent facilement des questions s'ils en ont.

Dans nos mises en situation, pour ce point, nous avons fait supposer qu'un projet était mis en place au sein de l'établissement afin de savoir comment ils se comporteraient durant la réunion des enseignants. A la question s'ils ont beaucoup d'idées et s'ils les proposent, nous constatons que tout dépend des circonstances et du thème. Le premier annonce ne pas être le genre à avoir beaucoup d'idées, mais plutôt à donner un avis général. Pour le deuxième, c'est très clair : ² « oui tu proposes sans autre ». Le troisième avoue s'investir seulement si le projet l'intéresse. Enfin, le dernier nous dévoile que, si c'est un projet, il se mettrait plus en retrait pour la simple et bonne raison qu'il pense ⁴« que d'autres personnes du centre ont plus d'expériences et sont plus à même à donner des idées ».

A la question s'ils ne sont pas d'accord avec une idée, nous percevons une certaine réticence de leur part. Pour deux d'entre eux, celle-ci proviendrait de leur statut de jeune

enseignant : ²« humm non je pense que si t'étais moi, non tu te tais [...] c'est une raison pour ne pas passer pour l'emmerdeur dès que t'es arrivé », ou encore ³« tu vas le dire mais tu ne vas pas insister parce que t'es la petite jeune ». Pour un autre, le problème semble plutôt se situer dans la prise de parole devant tout le groupe : ⁴« je dis ce que je pense et si vraiment ça ne me plaît pas je n'irais peut-être pas devant tous les gens dire que je ne suis pas d'accord mais j'irais directement discuter avec la personne qui s'occupe ».

Organisation, planification

Par rapport à l'organisation, deux enseignants (n°3 et 4) disent se rendre à l'école relativement tôt le matin. Là, ils mettent en place ce qu'ils ont préparé pour la matinée ou la journée et l'un profite pour planifier les jours à venir. Une petite astuce est utilisée par l'un des enseignants pour pouvoir mieux faire face aux imprévus : ⁴« moi, personnellement, je liste les différents cours que j'ai pour la matinée je prépare le matériel [...] comme ça j'ai la matinée qui est prête. Et puis on peut faire face aux imprévus sans problème ».

En ce qui concerne la planification, tous les enseignants interviewés possèdent un journal de classe, dans lequel ils notent les objectifs et les activités prévues. Pour gérer la planification à moyen terme, l'un d'eux (n°2) passe au stylo les objectifs déjà travaillés. Par ailleurs, nous remarquons que, pour la plupart, la planification se fait au moins deux jours avant. Ils sont donc prêts à l'avance.

c) Emotions

Face à l'inconnu

Par rapport à un thème qu'ils n'ont encore jamais abordé, qu'ils ne connaissent pas et qui est donc inconnu pour eux, ces quatre enseignantes et enseignants ne montrent aucun sentiment de crainte. L'un annonce même spontanément « tu te lances » en ajoutant ensuite que

³ c'est le premier cours qui va être test aussi [...] tu vas essayer, tu vas voir ce que ça va donner, et puis si ça ne marche pas, au moins tu sauras ce qui n'a pas marché [...] tu réintroduis d'une autre manière

En fait, tous commencent simplement par s'informer et par se préparer : ¹« j'essaie de m'informer au maximum sur au moins ce qu'on va parler le cours-là je maîtrise le plus possible » ; ⁴« je lis la méthodologie [...] Donc moi je m'investis avant en lisant et en sachant de quoi je vais parler, je prépare [...] Après je regarde les exercices et je les fais moi ».

Enfin, l'un d'eux reconnaît, même face aux élèves, ne pas tout savoir. Par son discours, il montre qu'il leur fait également confiance

¹ il y a chaque fois des élèves qui peut-être c'est un domaine qu'ils connaissent vraiment bien, donc moi je le dis assez volontiers je ne suis pas très sûr, toi est-ce que t'es sûr de ça [...] c'est aussi un dialogue qui est assez normal

6.2 Discussion et interprétation des résultats

De manière générale, nous constatons que les difficultés mentionnées dans notre problématique, essentiellement issues du contexte observé en France, ne sont pas si

manifestes dans notre enquête. Cela nous pousse à dire que le contexte valaisan, dans lequel s'effectue notre recherche, a des spécificités qui lui sont propres.

Si nous observons plus en détails chacun des aspects, nous remarquons qu'au niveau de l'entrée en cours, l'un des enseignants se met devant la porte et utilise le regard pour dire bonjour. Cette attitude montre peut-être une volonté de montrer le changement de territoire, comme nous l'apprenait Ria (2009). En outre, la stratégie utilisée par les enseignants interrogés pour maintenir les élèves calmes avant d'entrer en classe peut être rattachée à cette nécessité de maîtriser la classe. En effet, du point de vue de Ria (2009), les débutants cherchent d'abord un climat favorable au travail. En revanche, le moment d'accueil avant de se mettre au travail, décrit par nos jeunes enseignants, ne reflète pas du tout celui mentionné par le même auteur qui consistait à soumettre des activités banales écrites.

Par rapport aux notions abstraites à expliquer, nos jeunes enseignantes et enseignants semblent savoir comment s'y prendre. De même pour la gestion des travaux de groupe. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agisse réellement de passages à risque pour ces enseignants, si ce n'est pour un seul qui dévoile ne pas parvenir à mettre en place des travaux de groupe du fait de son manque d'expérience. Néanmoins, il ne faut pas oublier que cet enseignant a été interrogé seulement trois mois après qu'il ait sa propre classe à cent pour cent, en première enfantine, et que celle-ci comporte des enfants venant tout juste de débiter l'école. Soyons conscients que la mise en place des travaux de groupe nécessite du temps, surtout avec les tous petits.

D'après divers auteurs, tels que Ria, Veenman, Baillauquès & Breuse et Huberman, l'indiscipline représente l'une des plus grandes difficultés rencontrées par les novices. Or, dans notre cas de figure, les enseignants annoncent avoir la chance d'avoir une classe relativement calme, ce qui ne les amène pas souvent à être confrontés à ce problème. Malgré cela, nous pouvons constater qu'ils ont tout de même chacun leurs stratégies d'intervention en cas de mauvais comportement.

En ce qui concerne les imprévus, un des enseignants nous montre, qu'après une année d'expérience, il sait comment y faire face, notamment grâce à son organisation et à sa préparation en début de matinée. Si une leçon ne se déroule pas comme espéré, chacun en cherche les causes et des solutions de remédiation. Ainsi, c'est avec l'expérience et la remise en question qu'ils seront plus à même d'anticiper et de gérer les problèmes rencontrés (Baillauquès & Breuse, 1993).

Pour continuer, leur relation avec les parents, les collègues ou l'inspecteur n'apparaît pas non plus comme une difficulté. Nos enseignants semblent être soutenus, contrairement à ce qu'évoquaient Baillauquès & Breuse (1993) et, en cas de confrontation, ils parviendraient, d'après leurs propos, à défendre leur manière d'enseigner et à s'affirmer.

Par rapport aux émotions, Baillauquès & Breuse (1993) évoquaient une série de craintes liées aux débuts, et notamment la *peur de l'inconnu*. Ils expliquaient que celle-ci provenait d'un manque d'anticipation étant dû à un manque d'expérience. Certes, les enseignants interrogés n'ont pas encore acquis toute cette expérience. Néanmoins, nous ne percevons aucune crainte face à l'inconnu. Pour s'assurer à ce niveau-là, ils ne cherchent, non pas à imiter ou reproduire l'enseignement d'un ancien professeur, tel que nous le disaient Baillauquès & Breuse (1993), mais ils s'informent et se préparent tout simplement.

Tous ces éléments, liés aux difficultés caractéristiques des débuts de l'enseignement (passages à risque, difficultés pédagogiques, émotions), nous ont permis de répondre à l'une de nos questions de recherche, à savoir la manière dont les jeunes enseignants gèrent leur pratique professionnelle après une année d'expérience. Nous allons, à présent, établir certains liens entre cette gestion et la confiance en soi de sorte à pouvoir répondre à notre troisième question.

Passages à risque

Lorsqu'il y a une consigne compliquée ou une notion abstraite à expliquer, les enseignants ont chacun un moyen pour le faire. Nous pouvons rattacher cela à l'un des indicateurs de la confiance en soi qui est: *chercher une solution*.

Difficultés pédagogiques

Face à un imprévu, et plus spécialement après une leçon mal réussie, les enseignants *ne se culpabilisent pas*. Bien au contraire, ils tentent de comprendre ce qui n'a pas fonctionné, pour quelle raison, pour pouvoir ensuite améliorer leur leçon. Ceci démontre bien qu'ils savent *faire face à l'échec* et qu'ils *cherchent des solutions*. Deux d'entre eux, en demandant l'avis des élèves, montrent également qu'ils *sont à l'écoute* de l'autre.

Face aux parents, leurs discours prouvent qu'ils *sont à leur écoute*: « qu'ils m'expliquent d'abord ; « j'entends bien ce que vous me dites ». Dans le même sens, trois d'entre eux prendraient également du temps à côté pour pouvoir discuter plus posément et, ainsi, pouvoir *se préparer*, ce qui représente une stratégie pour être plus sûr de soi tel que nous l'annonce Bellenger (2007). Mis à part cela, nous constatons que leur confiance relationnelle et en leur propre personne est ici relativement bien solide puisque ces enseignants sont capables d'*exprimer leurs opinions*, ou même *ses ressentis* pour l'un « vous répondre comme ça c'est trop difficile », de défendre leurs idées et donc de *s'affirmer*.

Face à l'inspecteur, ils restent tout à fait *tranquilles*. Lors de sa visite, ils ne changent absolument pas ce qu'ils ont prévu. Nous pouvons alors dire qu'ils *croient* en ce qu'ils ont préparé, *en leurs compétences*. De plus, ils affirment rester eux-mêmes et, donc, ils *ne cherchent pas à prouver quelque chose*. L'un d'eux n'hésite pas à interrompre l'inspecteur et à le laisser s'il constate un problème dans la classe « excusez-moi je dois aller gérer ça », ce qui démontre une *prise de responsabilités*.

Avec les collègues, nous nous apercevons qu'ils *vont* très facilement *vers les autres* et qu'ils *osent poser des questions*. Par contre, lorsqu'il s'agit d'*exprimer leur désaccord* face à une idée proposée lors d'une réunion d'enseignants par exemple, ce n'est pas évident pour tout le monde. Enfin, les propos du quatrième enseignant démontrent qu'il a moins d'assurance au niveau de la *prise de parole en public*. Peut-être a-t-il peur de ce que pourraient penser les autres de lui comme nous le décrit De Saint-Paul (2004) ?

Au niveau de l'organisation et de la planification, une stratégie que l'on peut ressortir chez tous est le fait de *se préparer*: ¹« je suis assez prêt à l'avance », ³« moi j'ai toujours deux jours qui sont planifiés », ⁴« j'ai déjà préparé la veille [...] pour la matinée je prépare le matériel ».

Emotions

Face à l'inconnu, ces enseignants *s'informent* et *se préparent*. Le premier n'hésite pas à admettre son ignorance à ses élèves, ce qui nous permet de dire qu'il *connaît ses limites* et qu'il *dit la vérité*. Le troisième montre qu'il *ose prendre des risques* « tu te lances ».

Enfin, pour répondre à nos première et dernière questions, nous constatons que, quelle que soit la perception que ces jeunes enseignants avaient de leur confiance en eux à la fin de leur formation initiale, leur confiance a évolué avec l'expérience et ne semble pas être fortement touchée. Comme nous l'avons déjà précisé, une personne n'a pas confiance « partout, tout le temps et surtout pas totalement » (Bellenger, 2007, p. 38). En effet, nous remarquons, chez ces enseignants, qu'ils peuvent être très confiants dans certaines situations et moins dans d'autres. Par ailleurs, nous avons été surprise en apprenant que la plupart d'entre eux reconnaissait avoir déjà confiance en eux en sortant de la HEP. Nous pensions, en effet, que cette problématique était beaucoup plus présente chez les novices.

Pour clore ce point, nous tenions à soulever des éléments très intéressants évoqués par les trois enseignants reconnaissant avoir déjà confiance en eux au début de leur carrière. Après avoir répondu à la première question liée à leur perception, ils se sont justifiés par le fait qu'ils ont eu des bons retours, soit de la part des praticiens-formateurs, soit à l'examen final, ou encore grâce aux apprentissages/compétences acquis à la HEP.

Ainsi, nous pouvons constater qu'à première vue, la formation initiale, que ces jeunes ont tous suivie à la HEP-Vs, semble bien préparer les futurs enseignants à la pratique professionnelle par rapport à l'organisation, à la relation et à la collaboration avec les différents partenaires, etc. certainement grâce aux apports théoriques et didactiques ainsi qu'aux divers stages.

7. Conclusion

7.1 Synthèse des résultats

Diverses études se sont orientées vers les difficultés liées à l'entrée dans l'enseignement. Des auteurs tels que Huberman (1989) Baillauquès & Breuse (1993), Perrenoud (1994) et Ria (2004b, 2009) nous parlent notamment des préoccupations des jeunes enseignants, de leurs émotions ainsi que de toutes les difficultés externes comme les relations avec les élèves, l'organisation, la solitude, les passages à risques, etc. auxquelles les novices sont confrontés. Pour notre recherche, nous nous sommes intéressée à ces problèmes et nous nous sommes interrogée sur la confiance en soi de ces jeunes enseignants justement face à toutes les contraintes des débuts. Nous nous sommes alors demandée comment les débutants percevaient leur confiance en eux à la fin de leur formation initiale et de quelle manière celle-ci se manifestait, une année plus tard, face à toutes les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans leur pratique.

Les résultats obtenus ont démontré qu'à la fin de la formation initiale, la confiance en soi des jeunes enseignants était déjà plus ou moins présente et ce, grâce aux bons retours des divers formateurs et à l'examen final réussi.

Contre toute attente, nous avons pu constater que les difficultés auxquelles les débutants auraient dû être confrontés n'étaient pas si mal vécues par nos quatre jeunes enseignantes et enseignants. En effet, ceux-ci gèrent tout à fait leur quotidien, avec, certes, les problèmes qui s'y rattachent, mais ne semblent pas être démunis face à cela. De plus, bien que ce soit les filles qui ont révélé avoir moins confiance, nous ne remarquons pas de différence flagrante entre les garçons et les filles au niveau de leur gestion. Que ce soit par rapport à l'accueil, aux travaux de groupe, aux imprévus, à l'indiscipline, à la relation avec les parents,

collègues ou inspecteur, ils savent comment s'y prendre et, lorsque ce n'est pas le cas, ils ne se culpabilisent pas, relativisent et cherchent des solutions à leur problème, ce qui représente des indicateurs de la confiance en soi (De Saint Paul, 2004 ; Bellenger, 2007).

En somme, ce sont des enseignants responsables, qui savent ce qu'ils font et qui tâchent de toujours bien se préparer, ce qui nous permet de dire, en plus de ce qui a déjà été évoqué, qu'ils ont déjà acquis une certaine confiance. Apparemment, leur manque de confiance apparaît surtout au niveau de leur affirmation auprès des autres enseignants. En effet, ces novices peinent encore à exprimer leurs opinions devant tout un groupe s'ils ne sont pas d'accord à cause de leur statut de jeune ou de leur manque d'expérience.

Enfin, en ce qui concerne leur perception initiale et leur pratique actuelle, nous nous apercevons qu'il n'y a pas une grande évolution puisque la plupart d'entre eux avaient déjà confiance en eux. Cependant, l'expérience leur a permis d'en prendre davantage, notamment par rapport à la gestion du stress, à l'improvisation, à la relation avec les élèves. Certains révèlent même être plus réalistes, croire plus en leurs compétences et prendre plus d'initiatives.

7.2 Distance critique

Comme pour toute recherche, notre travail requiert une critique. Nous allons donc, dans ce point, décrire ses apports ainsi que ses limites.

Pour commencer, le thème choisi, à savoir la confiance en soi, n'avait, d'après nos recherches, encore jamais été développé au niveau de l'enseignement. Notre travail était donc novateur au niveau de la HEP-Vs. De plus, cette recherche peut contribuer tant à notre développement personnel qu'à nous projeter dans notre futur développement professionnel. En effet, d'une part, les éléments théoriques liés à la confiance en soi peuvent être une prise de conscience, une aide pour les lecteurs comme ils l'ont été pour nous, quelle que soit la profession à laquelle ils se destinent. D'autre part, les stratégies utilisées et exposées dans ce travail peuvent être un outil pour des enseignants qui ne sauraient comment gérer une difficulté.

En ce qui concerne nos questions de recherche, nous pensons qu'elles permettent de répondre à notre interrogation de départ. L'ordre dans lequel elles ont été posées suit une progression logique. Cependant, lors des entretiens, cet ordre n'a pas été maintenu, c'est-à-dire que les questions portant sur la perception de la confiance des enseignants étaient posées après celles liées à leur gestion du quotidien. Ce choix nous semble pertinent, car, en effet, les enseignants ont pu décrire leur journée ouvertement et naturellement sans être influencés par les indicateurs de la confiance en soi.

Par rapport à notre échantillon, nous avons eu la chance de pouvoir interroger des jeunes enseignantes et enseignants qui avaient terminé leur formation quasiment en même temps et qui enseignent dans des degrés différents (1^{er} enfantine à 6^{ème} primaire). Ceci rend, d'une part, la recherche plus riche et, comme nous l'avons déjà souligné, permet aux enseignants, qui en ont besoin, de s'appropriier les outils qui les concernent, et d'autre part, nous montre toute la transversalité de la problématique.

Pour continuer, l'entretien semi-directif a été la méthode de recherche adéquate pour répondre à nos questions. Il nous a permis de créer certaines situations, de rebondir sur les propos des enseignants et ainsi d'enrichir nos entretiens. Toutefois, le problème qui peut se poser avec l'entretien semi-directif, est qu'en voulant s'adapter au discours de la personne et

en posant des questions en fonction de leurs propos, comme il a été le cas dans notre recherche, il nous arrivait parfois d'oublier certaines de nos questions. Ceci posa quelques problèmes pour l'analyse des résultats. En outre, l'instruction au sosie que nous avons mêlée à l'entretien semi-directif semble également avoir ses limites dans notre démarche. Nous avons remarqué, au cours des entretiens, que les interviewés entraînent beaucoup dans les détails des disciplines, du contenu, etc. Certes, d'un point de vue personnel, cela nous a énormément apporté. Par contre, pour la recherche, ces éléments ne permettaient pas de répondre à nos questions. Selon nous, les questions et mises en situation auraient suffi.

Enfin, concernant notre guide d'entretien, et plus particulièrement les questions (ou mises en situation) préparées, la difficulté a été d'insérer des questions liées à la confiance en soi à celles liées aux difficultés de la profession. Le concept de confiance en soi étant très complexe et pas forcément rattaché au domaine de l'enseignement, nous ne sommes pas parvenue, lors de l'analyse, à établir de lien pour chaque situation.

7.3 Prolongements, perspectives

Pour ce travail de recherche, nous avons dû faire certains choix et nous focaliser sur certains aspects. Or, il aurait été possible de l'envisager différemment. Ainsi, en guise de conclusion, il ne nous reste plus qu'à imaginer et à définir les nouvelles directions que notre recherche pourrait ou aurait pu prendre.

Tout d'abord, nous avons pu constater que, chez les quatre enseignantes et enseignants interrogés, les difficultés ne se manifestaient pas de manière flagrante. En effet, ils semblaient tout à fait gérer leur quotidien. Cependant, nous pensons que ce nombre n'est pas représentatif, c'est pourquoi, nous trouverions intéressant de prendre un plus grand échantillon, afin d'observer si, oui ou non, les difficultés mentionnées peuvent se retrouver dans notre contexte. Ou alors, en prenant d'un point de vue sociologique, choisir des plus grandes villes susceptibles d'accueillir plus d'enfants étrangers ou issus de milieux plus défavorisés, avec des conditions de travail peut-être plus difficiles pour les enseignants, et observer si le contexte a une influence sur la confiance en soi des novices.

Ensuite, si nous restons dans la même optique de notre étude, nous pourrions envisager de suivre ces mêmes enseignants et de les questionner, à nouveau, dans un, deux ou trois ans, et d'observer s'il y a eu un éventuel changement. Que font-ils de différent par rapport à aujourd'hui ? Par ailleurs, nous pensons qu'il serait également intéressant de trouver, dès le départ, des débutants révélant ne pas avoir confiance en eux en sortant de la HEP (tout en sachant que la difficulté à les trouver aurait certainement été plus élevée). Nous pourrions ainsi analyser leur évolution sur une certaine durée.

Enfin, comme il a été relevé, la formation initiale semble également jouer un rôle dans la prise de confiance. Il serait fort intéressant de s'orienter du côté de la Haute Ecole Pédagogique, et de s'interroger sur ce qu'elle met en œuvre pour préparer les futurs enseignants. Les jeunes ici interrogés nous ont parlé de l'examen final, des remarques des PF, des apprentissages à la HEP (en l'occurrence les apports théoriques et didactiques), auxquels nous pouvons ajouter les visites de supervision, les divers entretiens, le suivi du mentorat, etc. Nous pourrions alors nous demander quels dispositifs contribueraient le plus à la prise de confiance des étudiants.

8. Références bibliographiques

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Baillauquès, S. & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bellenger, L. (2007). *La confiance en soi. Avoir confiance pour donner confiance*. Paris : ESF.
- Blanchet, A. (1995). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1986). L'infini éducatif: mise en perspectives. In Fain, M. et al (éd.). *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres. Confluents psychanalytiques.
- Filliozat, I. (2005). *Fais-toi confiance. Ou comment être à l'aise en toutes circonstances*. Paris : JC Lattès.
- De Saint Paul, J. (2004). *Estime de soi. Confiance en soi. S'aimer s'apprécier et croire en soi*. Paris : Dunos.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A. (1994). Apprendre à coopérer. Repenser la formation. *Collection formation permanente*. 1^e Edition, n°134. Paris : ESF.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, n° 15, pp. 7-33.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Référentiel de compétences de la Haute école pédagogique du Valais* (2008).
- Ria, L. (2004a). Documenter les émotions à partir d'une approche sémiologique. In : Leblanc, S. et al. (2004). *Réfléchir les pratiques. Sport, Education et Formation*. Montpellier : co-édité par l'Ecole Nationale de Voile et l'IUFM.
- Ria, L. (2004b). Expériences typiques des enseignants débutants. *Revue EPS*. n°305. pp.67-70.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*. Vol. XXX, pp. 535-554.
- Ria, L. (2009). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. 7^e COLLOQUE INTERNATIONAL CDIUFM « Développement professionnel des enseignants ». Rouen : IUFM Haute-Normandie.

- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratique d'enseignement en questions*. n°1, pp. 97-106.
- Saujat, F. (2000). Activité du professeur et genèse des instruments didactiques : le cas d'un enseignant débutant. *Troisième colloque international : Recherche(s) et formation des enseignants*, 14, 15 et 16 février 2000, Marseille.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Conférence : IUFM d'Aix-Marseille.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. In *Review of Educational Research*. Vol. 54, 2.

9. Liste des annexes

Annexe I : Guide d'entretien

Annexe II : Questionnaire

Annexe III : Tableaux d'analyses des quatre entretiens

Annexe I

GUIDE D'ENTRETIEN

1^E PARTIE

Instruction : « Supposez que je sois votre sosie et que demain je doive vous remplacer. Quelles sont les instructions et les conseils que vous devrez me transmettre pour que je m'en sorte le mieux possible et pour que personne ne remarque la substitution ? »

Questions / mises en situation :

Dimension difficultés

Imaginons qu'en rentrant de la récréation, les enfants sont très agités. Comment dois-je m'y prendre pour maintenir l'ordre ?

Comment est-ce que vous gérez les travaux de groupe ?

Si, par exemple, à 11h30, un parent d'élève m'attend à la fin des cours et me dit qu'il n'est pas du tout satisfait de ma méthode d'enseignement et qu'il n'y adhère pas du tout. Déjà, comment est-ce que je le prends ? Ensuite, qu'est-ce que je fais et dis ? *Est-ce que je suis à leur écoute ? Est-ce que je m'affirme ? J'exprime mes opinions, mes émotions ? Est-ce que j'ai peur de leur jugement ? Est-ce que je cherche à prouver quelque chose ?*

Au début de l'après-midi, « surprise » l'inspecteur vient regarder comment j'enseigne. Quelle doit être ma réaction ? *Est-ce que j'ai peur ou je suis plutôt tranquille ? Est-ce que je crois en moi et en ce que je fais ? Est-ce que j'assume et prends mes responsabilités ? Est-ce que je cherche à prouver qqch ?*

A la fin de la journée, une réunion des enseignants est prévue. Pour y aller, est-ce que je m'y rends seule ou j'attends un collègue ? Et pour qu'on croie vraiment que c'est vous, je rentre plutôt de manière discrète ou au contraire je salue tout le monde, *je vais vers les autres ? Comment dois-je me comporter durant la réunion ? Est-ce que j'ose parler en public ? Est-ce que j'ai peur du regard des autres ? Est-ce que je m'engage, prends des initiatives ? Est-ce que j'ai beaucoup d'idées s'il y a un projet ? Est-ce que j'exprime mes propres opinions ? Est-ce que je prends facilement des initiatives ?*

Pour parvenir à me donner toutes ces instructions, vous avez bien dû préparer la journée, la planifier ? Comment dois-je faire pour m'organiser ? (planification, cadre de travail, ordre des activités, matériel, gestion du temps).

Dimension émotions

Là, c'est une tâche que je n'ai jamais faite. Est-ce que je dois avoir peur d'affronter quelque chose qui est nouveau, inconnu ? Est-ce que je dois avoir peur de ne pas réussir, de ne pas être à la hauteur. Comment est-ce que je peux faire pour surmonter cela ? *Est-ce que j'y vais sans crainte et me dis que si j'échoue ce n'est pas grave ? J'accepte l'erreur ? Je me déculpabilise ?*

Je me suis donnée beaucoup de mal pour préparer la leçon et je constate qu'elle est complètement ratée. Les élèves n'étaient pas motivés, ils étaient très dissipés, bruyants et

n'ont pas travaillé. Comment est-ce que je le prends ? *J'accepte l'échec ? Est-ce que je me culpabilise ?* Qu'est-ce que je dois penser ? *Est-ce que reste optimiste ? Je cherche une autre solution ?*

Dimension passages à risque

Les enfants arrivent le matin, comment est-ce que je les accueille, comment pour l'entrée en cours et pour la mise au travail ?

J'ai une notion assez compliquée et abstraite à expliquer (en math ou en français), comment est-ce que je m'y prends ?

Autres :

Pensez-vous, qu'une année en arrière, vous m'auriez dit la même chose ? Auriez-vous agi de la même façon par rapport aux imprévus ? Aux élèves ? Aux parents ? Aux collègues ? À l'inspecteur ?

Comment vous-êtes vous adapté à l'établissement, à ce nouvel environnement ?

2^E PARTIE

Questions sur la confiance

Selon vous, est-ce que vous aviez confiance en vous en sortant de la HEP ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

cf. questionnaire

Et aujourd'hui, avec une année d'expérience en plus, pensez-vous avoir confiance en vous ou en avoir pris ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

Annexe II

Questionnaire

A. Confiance de base	oui	non
Connaissiez-vous vos qualités, vos défauts, vos limites ?		
Vous appréciez-vous ? Vous acceptiez-vous ?		
Croyiez-vous en vos compétences ?		
Etiez-vous optimiste ?		
Et réaliste ?		
Vous déculpabilisiez-vous facilement ? Acceptiez-vous l'erreur ?		
B. Confiance en sa propre personne	oui	non
Aviez-vous vos propres idées, faisiez-vous vos propres choix ?		
Vous affirmiez-vous facilement ?		
Exprimiez-vous facilement vos opinions, vos émotions et ressentis ?		
Disiez-vous la vérité ?		
Osiez-vous demander de l'aide ?		
Osiez-vous dire oui ou non clairement ?		
C. Confiance relationnelle	oui	non
Alliez-vous facilement vers les autres ? Vous ouvriez-vous aux autres ?		
Osiez-vous poser des questions, vous informer ?		
Est-ce que vous cherchiez toujours à prouver quelque chose auprès des autres ?		
Etiez-vous coopératif, sociable ?		
Etiez-vous à l'écoute des autres ?		
Osiez-vous parler en public ?		
Aviez-vous peur du jugement des autres ?		
D. Confiance en ses compétences	oui	non
Etiez-vous autonome, indépendant ?		
Est-ce que vous vous engagiez, vous investissiez, preniez des initiatives ?		
Est-ce que vous preniez des risques ?		
Assumiez-vous et preniez-vous vos responsabilités ?		
Etiez-vous créatif ?		
Saviez-vous faire face à l'échec ?		
Cherchiez-vous des solutions aux problèmes ?		

Annexe III

Tableaux d'analyses des quatre entretiens

Gestion de la pratique professionnelle

	Difficultés	Eléments du discours	Lien avec la confiance
Passages à risque	Accueil, entrée en cours, mise au travail	<p>1. par rapport à l'entrée: dès que ça sonne à l'école les élèves ils se mettent déjà en rang dehors devant. Donc là il y a juste à descendre, ils sont généralement prêts, compter qu'ils sont tous là. Après on monte gentiment dans la classe, ils se changent, je me tiens à la porte, on se serre la main on dit bonjour</p> <p>2. par rapport à l'entrée : nous on a un système de s'habiller parce que ça traîne un peu dans les vestiaires, donc dès que j'arrive, je tourne le sablier. Ils savent que ceux qui sont prêts après le sablier, ils ont une coche et au bout de quatre coches ils ont deux coloriages, une sorte de punition</p> <p>3. il faut aller les chercher en bas. Après monter avec eux. Ils doivent se taire dans les couloirs. Le petit point stratégique c'est que tu leur mets une étoile, à la fenêtre-là. Alors s'ils montent correctement dans les couloirs et qu'ils se taisent dans les vestiaires ils ont le droit à une étoile</p> <p>Par rapport à l'accueil et l'entrée en cours: quand ils arrivent, leur serrer la main. Quand ils rentrent ils disent bonjour. Serrer la main, ils le font juste le matin et le soir pour dire au revoir.//</p> <p>petit moment d'accueil. Tu leur expliques avec le canevas qui est au tableau en fait ce qu'on va faire dans la journée</p> <p>Après ça dépend des journées, tu peux leur demander comment ils se sentent ce matin, s'ils sont fatigués ou autre. Ils ont une fiche avec des émotions pour ça, pour avoir un vocabulaire plus grand [...] Mais d'avoir cinq minutes juste de transition. Et puis après le programme de la journée</p> <p>4. <i>Par rapport à l'accueil et l'entrée</i> : je descends, je vais chercher les enfants. Ils montent en rang, serrés derrière moi [...] avant de monter, normalement, il faut le silence complet [...] Et puis ils montent derrière moi. Et puis ils se changent. Et ils rentrent, et ils s'assoient à leur place. Et ils sortent leurs devoirs //</p> <p>Alors moi je ne serre pas la main mais je me mets devant la porte et puis je leur dis bonjour du regard. Mais je ne serre pas la main pour une raison toute bête qui est transmission de microbes</p> <p>je ne commence jamais par euh on va faire des math aujourd'hui [...] un enfant</p>	

		raconte une anecdote [...] et puis on a une petite discussion cinq minutes parce que je trouve très abrupt de débiter directement. Et puis après je leur donne le programme de la matinée	
	Consigne compliquée, notion abstraite à expliquer	<p>1. je leur laisse deux, trois minutes et je leur dis vous lisez une fois problème, la consigne, pour voir si d'abord seul ils arrivent à comprendre [...] ceux qui n'ont pas compris je les reprends à mon bureau et on regarde ensemble, on lit, on décortique petit à petit le problème [...] Si je vois qu'il y a la plupart des élèves qui n'ont pas compris, on prend ensemble, on relit ensemble, au tableau surtout on prend les notions importantes, les données, les questions</p> <p>2. je prends une fiche vierge et je la fais presque en entier au tableau déjà, devant eux.</p> <p>3. Alors, s'il y en a plusieurs, ce que tu peux déjà essayer de faire c'est de les prendre ici à cette table, donc tu les prends en groupe et t'essaies de voir ce qu'ils ont compris //</p> <p>Après quand c'est abstrait en général le problème qu'il y a c'est qu'ils ne vont pas comprendre tout de suite, parce qu'ils ont une étape qui manque dans le développement de l'apprentissage. Donc simplement, si c'est un problème en math, là tu vas être obligée de leur donner toi les stratégies, parce que si c'est trop abstrait, ils ne vont pas réussir à les trouver.</p> <p>4. moi j'utilise des moyens [...] des choses concrètes, des objets, pour que les enfants ils aient le matériel dans les mains et qu'ils puissent toucher ce qui se passe</p>	~ chercher des solutions
	Gestion travaux de groupe	<p>1. je leur avais que les groupes je les laissais choisir, peut-être des fois j'imposerai des groupes si moi j'ai envie que peut-être certaines personnes travaillent avec d'autres // si je veux que euh... qu'ils s'en qu'ils s'entraident entre eux je mélange un peu les groupes //</p> <p>Si je voyais que certains rigolaient soit je les séparais et je les mettais avec quelqu'un d'autre soit ils travaillaient seuls //</p> <p>au tableau j'ai marqué ce qu'ils doivent faire [...] il y a un chef du temps il y a un chef qui organise [...] si c'est plus que des groupes de deux je mets au tableau les responsabilités donc désigner un chef de groupe, un chef du temps, un chef qui va ensuite dire aux autres ce qu'ils ont trouvé</p> <p>2. c'est vrai que pour l'instant faire des groupes et les laisser en autonomie c'est un peu</p>	S'affirmer, prendre ses responsabilités

		<p>dur. Je ne sais pas si c'est mon manque d'expérience</p> <p>3. quand ils travaillent par trois ou par deux, si c'est des math ou si c'est des matières plus complexes, tu fais en fonction qu'il y ait à chaque fois un bon élève avec un élève moyen ou un plus faible</p> <p>Là c'était quelque chose de pas difficile en soi, ils ont pu choisir eux avec qui ils voulaient travailler, pour qu'ils soient un peu plus motivés avec la condition que ça marche sinon s'ils ne travaillent pas, on les sépare</p> <p>si tu vois que ça ne marche pas un groupe de deux, si l'autre n'explique pas, soit tu proposes de les échanger, si vraiment ça ne passe pas, ou alors tu leur demandes de faire un effort, tu leur expliques que c'est par deux que ça doit se faire quoi, que ce n'est pas chacun dans son coin et après on compare. Juste regarder qu'il y ait de l'interaction</p> <p>4. la première fois que j'ai fait travailler en groupe on n'a rien fait. On a discuté comment on se comportait en groupe et puis en quatrième moi je donne juste deux rôles aux personnes qui sont dans le groupe. Une personne doit écrire, s'il y a quelque chose à écrire, et une personne gère le silence</p> <p>moi je passe dans les groupes je les relance s'ils en ont besoin et puis je gère aussi la discipline s'il y a quelque chose qui ne va pas.</p>	
Difficultés pédagogiques	Indiscipline	<p>1. Donc dans la classe-là il n'y a pas trop de problèmes je pense c'est une classe qui est assez euh ils sont assez cool //</p> <p>quand ils rentrent mais tu leur dis une fois s'il-vous-plaît mettez vous à votre place on va commencer. Donc là le simple fait de les rappeler une fois de faire une petite remarque lorsqu'ils parlent en général ça les remet en place et ça marche tout seul quoi //</p> <p>souvent aussi moi on fait pas mal d'humour des petits gags comme ça [...] ça passe mieux que de faire une remarque assez forte ils se sentent un peu plus agressés</p> <p>2. c'est une classe assez calme. Mais sinon, ben simplement, moi j'ai une cloche [...] dès que la cloche sonne, ils doivent tout poser, croiser les bras et me regarder. [...] si vraiment ça dégénère trop, soit, si c'est que un groupe, les mettre un moment à leur place, et si c'est un peu tout le monde tu peux arrêter les ateliers et faire quelque chose d'un peu plus calme //</p> <p>sinon nous on a une sorte de charte avec des photos avec les règles qu'on a mises et s'ils ne respectent pas une des règles ils vont sur la « chaise à grandir », à côté</p>	humour

		<p>de mon bureau, et sur la « table à grandir » il y a les photos des règles et ils doivent mettre des jetons sur celles qu'ils n'ont pas respectées, et puis après ils doivent m'expliquer laquelle ils n'ont pas respectée etc. et si je vois que c'est bon, qu'ils ont compris, ils peuvent revenir</p> <p>3. tu peux leur dire maintenant on va se mettre au travail, vous avez bien rigolé mais maintenant c'est un moment de sérieux</p> <p>j'ai une feuille des comportements [...] si tu vois que quelqu'un ne se met pas au travail ben tu peux leur mettre une coche [...] c'est à effet positif, donc à la fin de la semaine celui qui a le moins de coches il reçoit un joker</p> <p>si vraiment toute la classe est surexcitée [...] je pense que pendant un moment tu les fais tout poser et puis je ne sais pas tu les ... qu'ils ferment les yeux, qu'ils pensent à quelque chose de calme ...</p> <p>4. moi je ne crie pas [...] moi je me mets devant la classe, et puis euh je me mets devant la classe. Et j'occupe l'espace. [...] s'il y en a un ou deux qui font beaucoup de bruit, je dis leur prénom assez fort et puis ils me regardent, les autres ils entendent que lui il ne doit pas bouger //</p> <p>j'ai une technique aussi. [...] Moi je ne dis rien du tout, mais par contre ils savent que si je fais comme ça (en montrant avec les doigts) trois, deux, un, zéro. Et à zéro il faut qu'il y ait le silence [...] Alors si ce n'est pas le cas, moi j'ai un système carton jaune et carton rouge. Donc, s'il y a quelqu'un qui parle après le zéro, je lui donne un carton jaune. Et puis s'il reçoit par exemple un deuxième carton jaune, ça fait carton rouge et là ils doivent venir me voir à 11h30 et puis je lui donne une punition.</p>	
	Imprévis	<p>1. <i>Par rapport à une leçon ratée</i> : Ça dépend pourquoi est-ce qu'elle est ratée en fait [...] Si c'est un cours où un soir j'ai moins le temps pour le préparer et que j'ai un peu bâclé la préparation, je sais pourquoi ça s'est mal passé, ben là je me dis ben voilà j'ai pas passé assez de temps, je n'ai pas bien réfléchi à ça, donc là je sais ce que je dois faire pour remédier [...] J'essaie de chercher pourquoi ça ne marche pas //</p> <p>j'essaie aussi souvent d'avoir les avis des élèves à la fin des cours [...] comme ça j'ai aussi un retour de leur part et c'est aussi utile pour pouvoir préparer la suite //</p> <p>je ne suis pas tant du style à rester renfermé sur ça. Je regarde un petit peu ce que je peux améliorer</p> <p>2. <i>Par rapport à une leçon ratée</i> : je pense qu'il faudrait analyser pourquoi ça n'a pas : soit si ça vient d'eux, si c'est un vendredi après-midi et qu'ils sont fatigués [...] Vraiment te poser la question pourquoi ça s'est mal passé. Et après selon les réponses que tu trouves il faut essayer de t'adapter et ma foi ce n'est pas grave c'est</p>	<p>être à l'écoute</p> <p>savoir faire face à l'échec</p>

		<p>une leçon //</p> <p>Je pense que si ça ne va pas t'arrives quand même à te dire ouai ben c'est ça qui n'a pas fonctionné, c'est mon organisation, je n'ai pas réfléchi à ça et puis justement par rapport à ça essayer d'améliorer.</p> <p>3. <i>Par rapport à une leçon ratée</i> : pas tout prendre sur toi mais d'essayer de voir les facteurs [...] Pas te dire je suis une mauvaise enseignante, j'ai tout foiré pendant le cours et surtout que c'est clair que dans la journée il y a peut-être un cours qui va moins bien se dérouler //</p> <p>pourquoi ne pas leur demander à eux aussi [...] Comme ça t'auras un retour de eux</p> <p>Maintenant si tu te rends compte que c'est ton cours vraiment qui était mal pensé, ben note ce qui n'a pas été comme ça le cours prochain ben tu changes</p> <p>si tu te démoralises et puis que tu pars chez toi les bras balans, tu ne vas jamais trouver d'autres solutions non plus</p> <p>4. <i>Par rapport à une leçon ratée</i> : je me dis soit ce que j'avais prévu c'était pas optimal, soit je me dis que les enfants ben voilà c'est jeudi avant Noël, donc là je le prends pas pour moi. Soit je me dis que ben c'est un petit peu les enfants et un petit peu moi [...] je ne me culpabilise pas //</p> <p>Mais je ne me culpabilise pas et je ne me dis pas oh c'est nul ce que j'ai fait. C'est pas du tout mon genre.</p>	<p>se déculpabiliser, chercher des solutions</p> <p>se déculpabiliser, savoir faire face à l'échec</p> <p>être à l'écoute</p> <p>chercher des solutions</p> <p>se déculpabiliser</p> <p>chercher des solutions</p> <p>Se déculpabiliser</p>
	Face aux parents	<p>1. pourquoi ils disent ça ? [...] Ensuite je leur explique le contexte dans lequel ça été fait. Donc l'enseignement que j'ai choisi a été fait par rapport aux notions à acquérir. [...] mais qu'ils m'expliquent d'abord et j'essaie ensuite de me justifier pourquoi je fais comme ça. Et puis ben leur expliquer aussi que je suis enseignant que je sais ce que je fais //</p> <p>Ouai calmement mais s'affirmer ouai</p> <p>2. je pense qu'il ne faut pas parler comme ça sur le coup parce qu'il est sûrement énervé pour quelque chose. Donc, tu leur dis ben écoutez moi maintenant je n'ai pas forcément le temps pour parler, donc on donne un rendez-vous tranquille pour parler calmement en classe //</p> <p>après ça dépend ce qu'il me reproche. Si c'est vraiment à l'encontre de ce que je fais, j'essaie de défendre mes idées [...] après je peux aussi lui demander ce que lui</p>	<p>être à l'écoute, s'affirmer, exprimer ses opinions</p> <p>être tranquille</p> <p>exprimer ses opinions, être à l'écoute</p>

	<p>proposerait</p> <p>3. Donc simplement dire ok j'entends qu'il y a un problème, je note, on prend rendez-vous, on en discute //</p> <p>Je pense que de bien préparer c'est ce qu'il y a de mieux //</p> <p><i>A la question d'être capable d'affirmer ses opinions, ses méthodes</i> : Je me suis fait gueuler dessus l'année passée donc je peux dire que oui //</p> <p>si tu sais sur quoi il va venir ne pas hésiter à te défendre, parce que voilà maintenant t'as aussi des parents qui viennent pinailler pour pas grand-chose. En général, si t'as décidé de faire comme ça, tu le sais pourquoi, donc expliquer //</p> <p><i>Par rapport à la peur du jugement</i> : Oui, je ne dirai pas que je n'ai pas peur, car il y a quand même une anxiété. Moi j'ai eu très souci du premier entretien, à la réunion de parents au début de l'année</p> <p>4. à chaud comme ça je ne discute jamais avec un parent à moins qu'il ait une question ou quelque chose //</p> <p>je garde mon sang-froid et puis je dis à cette personne écoutez monsieur j'entends bien ce que vous dites mais là je n'ai rien pu préparer et vous répondre comme ça c'est trop difficile donc prenons un rendez-vous</p> <p>je me dis toujours si elle n'est pas du métier, elle n'est pas du métier donc elle n'a pas fait des études donc elle ne sait pas, ou en tout cas elle ne sait pas mieux que moi, ça c'est sûr, et puis deuxièmement, personnellement, je trouve avoir les capacités non seulement dues à mon apprentissage à la HEP et à mon bagage aussi personnel [...] Donc moi j'explique volontiers ma vision des choses //</p> <p>je ne le prends pas personnellement non plus, je ne me culpabilise pas non plus</p>	<p>Se préparer</p> <p>Exprimer ses opinions</p> <p>Exprimer ses opinions, s'affirmer</p> <p>Peur du jugement des autres</p> <p>Être à l'écoute, exprimer ses émotions</p> <p>Exprimer ses propres opinions</p> <p>Se déculpabiliser</p>
Face à l'inspecteur	<p>2. Tu fais comme si de rien n'était (<i>rigole</i>)... bon ce n'est pas facile. Moi il est arrivé j'étais là non non non. Tu prends une bonne respiration et puis t'essaie de l'oublier. En tout cas, il ne faut pas changer ce que t'avais prévu parce que de toute façon si tu commences à changer et puis à te dire mince j'e n'ai pas fait ça et ça, tu commences plus à t'emmêler //</p> <p>lui il discutait, discutait et j'en voyais deux trois qui se bagarraient, d'autres qui faisaient des trous dans leur feuilles, enfin bref, donc au bout d'un moment tu lui dis excusez-moi je dois aller gérer ça</p> <p>3. moi il ne me stresse pas [...] Je ne dis pas que tu ne stresses pas complètement,</p>	<p>Prendre ses responsabilités</p>

	<p>mais pas d'angoisses [...] il vient vraiment pour voir si t'as des problèmes dans quelque chose ou t'as besoin d'aide pour quelque chose</p> <p><i>A la question de croire en ce que je fais</i> : Oui, tu fais comme c'était prévu quoi.</p> <p><i>À la question de chercher à prouver qqch</i> : Non si t'es moi sois toi-même et puis voilà</p> <p>4. je suis assez content qu'elle soit là personnellement même si ça me met une petite dose de stress mais ça ne me poserait pas trop de problème</p> <p><i>A la question s'il reste tranquille et s'il ne change rien</i> : Oui oui [...] non //</p> <p>j'ai préparé ce que je vais faire, j'ai mes objectifs qui sont posés, j'ai les objectifs généraux qui sont dans les documents, j'ai ma planif donc je n'ai pas vraiment de soucis à me faire //</p> <p>Moi je trouve plutôt l'inspectrice comme quelqu'un qui vient aider</p> <p><i>A la question de prouver qqch</i> : non je vais rester moi-même</p>	<p>Croire en ses compétences ne pas chercher à prouver qqch</p> <p>être tranquille croire en ses compétences</p> <p>ne pas chercher à prouver qqch</p>
Face aux collègues	<p>1. En salle des maîtres, ben je bois un petit café avec eux on s'échange deux, trois mots en attendant que la directrice commence la séance //</p> <p>si j'ai des questions à leur poser, je vais vers eux, [...] souvent c'est moi parce que je suis là une fois //</p> <p>suivant les thèmes ou les questions, les choses qui concernent tout le monde, je pose des questions si je ne comprends pas. Ou bien je dis aussi ce que j'observe //</p> <p>donner beaucoup d'idées pas tellement. Je serais plus de donner un avis général [...] je ne suis pas la personne qui va lever la main et qui va parler, parler, parler. Je suis plus donner mon avis</p> <p>2. tu peux sans autre aller t'asseoir et puis discuter avec eux [...] Bon tu ne vas pas aller faire la bise à tout le monde. Tu rentres tu t'assieds et tu dis bonjour à ceux qui sont là //</p> <p><i>Pour proposer des idées</i> : oui tu proposes sans autre</p> <p><i>Si pas d'accord avec une idée</i> : Humm non je pense que si t'étais moi, non tu te tais [...] c'est une raison pour ne pas passer pour l'emmerdeur dès que t'es arrivé. Bon après si tu n'es vraiment pas d'accord et que toi ça te pose vraiment un problème, là oui //</p> <p>je pense que c'est mieux de le dire devant tout le monde, parce que par derrière ça</p>	<p>s'ouvrir aux autres</p> <p>poser des questions, oser parler en public</p> <p>exprimer son opinion</p> <p>aller vers les autres</p> <p>~exprimer ses propres opinions</p> <p>Oser s'exprimer en public</p>

	<p>ne sert à rien, ça va créer des histoires.</p> <p>3. Tu vas toi vers eux, tu leur poses des questions si t'en as aussi maintenant ça va dépendre, si c'est un projet dans les arts, oui tu peux participer [...] si c'est un projet qui m'intéresse moyennement si j'ai une idée, je vais la donner quand même, je vais proposer //</p> <p>si tu penses que tu vas réussir à faire ça encore à côté, que c'est un truc qui te motive vraiment et que t'as envie de le faire à 100% alors prend les initiatives, tu prendras les initiatives et tu planifies en fonction.</p> <p><i>Si pas en accord avec une idée</i> : tu vas le dire mais tu ne vas pas insister parce que t'es la petite jeune [...] Par contre, juste dire quand même que toi tu n'es pas forcément d'accord avec ça.</p> <p>4. je suis assez une personne qui va vers les gens. Donc euh [...] facilement à parler avec les autres //</p> <p>moi j'aime bien entamer une discussion //</p> <p>si c'est vraiment un projet comme ça d'établissement, je pense que je serais plus en retrait, parce que je pense que d'autres personnes du centre ont plus d'expériences et sont plus à mêmes à donner des idées</p> <p>Moi je trouve assez facilement des idées oui, mais là les communiquer comme ça en groupe avec sept, huit autres enseignants, pour moi ça sera peut-être plus difficile déjà je suis plutôt du genre à prendre des initiatives et à m'engager même s'il n'y a pas encore eu vraiment d'occasion</p> <p>Moi je donne mon opinion sans problème, si on me la demande alors. [...] je dis ce que je pense et si vraiment ça ne me plaît pas je n'irais peut-être pas devant tous les gens dire que je ne suis pas d'accord mais j'irais directement discuter avec la personne qui s'occupe.</p>	<p>Aller vers les autres</p> <p>Être réaliste, prendre des initiatives, s'investir</p> <p>Exprimer ses propres opinions, émotions</p> <p>Aller vers les autres</p> <p>~ Prendre la parole en public</p> <p>Exprimer ses opinions ~ Prendre la parole en public</p> <p>S'investir, s'engager</p> <p>Exprimer ses opinions ~ Prendre la parole en public</p>
Organisation, planification	<p>1. Pour les ACM, j'avais regardé déjà pendant l'été en début d'année [...] je regarde aussi par rapport aux périodes. Après donc j'achète le matériel //</p> <p>Pour le déroulement et ça, je note sur le journal de classe. Donc, t'as une colonne où c'est marqué les horaires, après les activités, donc je mets à chaque fois le début des cours [...] En gros, ouai je suis assez prêt à l'avance</p> <p>2. j'ai ici la planification à moyen terme, donc tu prends ça et tu regardes ce que t'as pas encore fait, c'est ce qui n'est pas encore passé au stablo. Il y a les objectifs en gros. Et par rapport au plan horaire t'essaies de planifier des séquences [...] Après pour les</p>	<p>Se préparer</p>

		<p>activités, je ne note pas tout comme on devait faire à la HEP. Je marque un peu ce que je dois me rappeler Et puis c'est tout pour que je puisse me débrouiller en fait.</p> <p>3. tu viens à 7h le matin. Tu notes au tableau le programme de la journée comme ça les élèves peuvent voir ce qu'ils vont faire toute la journée. Ensuite, tu planifies, tu regardes la journée du lendemain pour voir si t'as fait toutes les photocopies [...] Si tu veux moi j'ai toujours deux jours qui sont planifiés</p> <p>4. j'arrive toujours à l'école quarante-cinq minutes avant. Je sors mon journal de classe, je pose mon journal de classe sur le bureau, et puis normalement j'ai déjà préparé la veille [...] ensuite, moi, personnellement, je liste les différents cours que j'ai pour la matinée je prépare le matériel [...] comme ça j'ai la matinée qui est prête. Et puis on peut faire face aux imprévus sans problème.</p>	<p>Se préparer</p> <p>Se préparer</p>
Emotions	Face à l'inconnu	<p>1. par rapport à un thème que je ne connais pas très bien j'essaie de m'informer au maximum sur au moins ce qu'on va parler le cours-là je maîtrise le plus possible Après il y a chaque fois des élèves qui peut-être c'est un domaine qu'ils connaissent vraiment bien, donc moi je le dis assez volontiers je ne suis pas très sûr, toi est-ce que t'es sûr de ça c'est aussi un dialogue qui est assez normal, ce n'est pas l'enseignant qui sait tout.</p> <p>3. Euh un nouveau thème de math, par exemple, où tu n'es pas vraiment sûre de comment introduire le truc, surtout les math ce n'est pas toujours facile, mais de savoir si ça va fonctionner Tu te lances [...] Bon, simplement préparer, ça de toute façon, [...] en plus c'est le premier cours, donc c'est le premier cours qui va être test aussi le premier cours tu vas essayer, tu vas voir ce que ça va donner, et puis si ça ne marche pas, au moins tu sauras ce qui n'a pas marché [...] tu réintroduis d'une autre manière</p> <p>4. pour moi un nouveau thème c'est bien, enfin je trouve ça // déjà la première chose que je fais c'est que je lis la méthodologie [...] Donc moi je m'investis avant en lisant et en sachant de quoi je vais parler, je prépare [...] Après je regarde les exercices et je les fais moi</p>	<p>S'informer</p> <p>connaître ses limites, dire la vérité,</p> <p>Prendre des risques</p> <p>Se préparer</p> <p>Chercher des solutions</p> <p>Se préparer</p>

Perception de la confiance en soi

<p>Il y a une année</p>	<p>1. <i>Dans la pratique</i> : un petit peu moins confiant je dirai [...] j'étais plus stressé et j'étais moins à l'aise la journée. Le matin même des fois je me demandais est-ce que ça c'est prêt, ça c'est prêt... le soir de nouveau, même si j'avais fini de préparer, c'était dans un coin de la tête //</p> <p>Alors que maintenant, bon il y a aussi des choses des fois qui viennent, mais je suis plus posé et dès que c'est fini je sais que je suis prêt pour le lendemain</p> <p><i>Par rapport aux imprévus</i> : les imprévus pour gérer ça va encore. T'es surtout moins à l'aise quand t'es en stage à la HEP, parce que justement t'as le PF à côté et ça passe pas très bien généralement [...] Et puis je sais la suite du programme dans toutes les branches, ce n'est pas comme quand on est en stage on donne un cours là [...] Mais bon je dirai que comme je prépare, il y a peu d'imprévus //</p> <p>J'ai rarement été à la fin d'une journée, soit de stage, soit d'école, en étant vraiment démoralisé. Chaque fois je me dis voilà ça n'a pas marché ben je ferai mieux la prochaine fois, j'essaie de trouver et de corriger ça. Mais je ne suis pas tant le genre de personne qui est pessimiste</p> <p><i>Par rapport à la confiance</i> : la confiance par rapport à ce qui a été dit autant à l'examen que par les PF ouai. Disons que sur le terrain j'ai été confronté à des situations que je n'avais jamais vécues en stage, j'avais peut-être pas les outils sur le moment pour résoudre, mais confiance en moi oui tout en sachant que j'allais avoir des situations difficiles à gérer //</p> <p><i>(exprimer ses opinions, émotions)</i> ouai facilement je dirais non, pas facilement non. J'avais assez de peine à exprimer, que ce soit à un collègue... non c'est pas facile non non //</p> <p>je ne suis pas une personne, on ne va pas dire réservée, mais je ne vais pas commencer à aller vers tout le monde</p> <p><i>(peur du jugement des autres)</i> on va dire ouai. Si tu sens que les autres ils ne sont pas tout à fait d'accord... ouai c'est pas peur mais je dirais que tu tiens quand même compte, t'es pas vraiment bien à l'aise par rapport à ça</p> <p>2. <i>Dans la pratique</i> : Non je ne pense pas parce qu'avec l'expérience ça vient, les choses se font beaucoup plus naturellement donc forcément t'as plus confiance. Avant, comme t'as moins d'expérience, t'essaies de faire comme t'as appris et pas comme tu le sens forcément. Après ben si ça a raté, t'essaies de te poser des questions. Donc voilà, je pense que la confiance vient avec l'expérience.</p>	<p>Être optimiste</p> <p>Peur du jugement</p>
--------------------------------	---	---

	<p><i>Par rapport à l'indiscipline</i> : je pense que j'avais un peu moins d'autorité, j'étais encore plus dans cette relation à être un peu copain.</p> <p><i>Par rapport aux parents</i> : Je pense que j'aurais plus été dans son sens</p> <p><i>Par rapport aux enseignants</i> : c'était aussi un peu spécial car en fait tous les profs qui étaient là c'était mes enseignants. En plus, je n'étais pas un ange donc je me faisais assez petite au début [...] maintenant je me sens un peu plus considérée comme enseignante</p> <p><i>Par rapport à l'inspecteur</i> : c'était un peu la même chose</p> <p><i>Par rapport à la confiance</i> : Je dirais directement non d'ailleurs je pensais plutôt avoir un 50%. Tu vois je ne me voyais pas avoir ma propre classe à 100% quoi [...] disons que je n'avais pas la monstre confiance. Et puis après j'ai eu des remplacements donc ça été</p> <p>3. <i>Dans la pratique</i> : j'ai eu la chance entre guillemets, car on était toujours deux. Je pense que si j'avais été seule l'année passée, dans les entretiens et ça, j'aurais eu beaucoup plus de stress //</p> <p>Mais même les premiers jours, les premiers mois de cours l'année passée, j'étais stressée de comment allait se passer la journée. Euh, maintenant je me dis c'est normal. Je ne stresse pas des cours que j'ai préparés//</p> <p><i>Par rapport aux parents</i> : je pense que j'aurais été totalement tétanisée à la première réunion de parents toute seule</p> <p><i>Par rapport à la confiance</i> : C'est une question très difficile, parce que je suis une personne à mi-chemin. Je dirai que pour certaines choses, j'ai confiance en moi, pour d'autres pas //</p> <p>ça va dépendre des secteurs. Disons qu'au sein de la HEP, j'ai pris confiance en moi dans l'enseignement, du fait que j'ai eu de bons résultats à la fin de l'année [...] mais j'avais moins confiance en moi, ben tout ce qui était avec les parents, où on n'a pas à la HEP, ou tout ce qui du côté administratif, tu n'es pas formé pour ça</p> <p>Si je regarde au niveau personnel, je n'ai aucune confiance, mais dans tout ce qui est travail ou autre ça va //</p> <p>M'engager, je m'engageais moyennement, franchement la première année... comme j'ai dit d'abord la classe, alors je mets les priorités à la classe</p> <p>Autonome, indépendant... oui et non... parce que oui t'es indépendant quand même pour beaucoup de trucs, mais non parce que t'as besoin d'aller demander aux autres</p>	
--	---	--

	<p>en première année</p> <p>4. <i>Dans la pratique</i> : je ne pense pas avoir beaucoup évolué depuis le moment où j'ai débuté et maintenant. Par contre, comme je commence à mieux connaître les enseignants c'est beaucoup plus facile d'aller leur demander quelque chose</p> <p><i>Par rapport à l'adaptation à l'établissement</i> : c'était pas vraiment nouveau parce que moi j'ai fait là mon stage final à Monthey et puis après j'ai fait beaucoup de remplacements [...] Donc euh je n'ai pas eu vraiment de problème d'intégration ou d'adaptation</p> <p><i>Par rapport à la confiance</i> : Oui [...] mon stage final réussi, ça veut dire que j'ai les capacités pour être enseignant, que j'ai obtenu mon diplôme qui me dit que je suis capable d'enseigner, donc il n'y a aucune raison de ne pas avoir confiance en moi [...] donc c'est ça plus qui me donne confiance en moi qu'une confiance tombée du ciel, même si en général j'ai pas mal de confiance. [...] Pis avec tout ce qu'on a vu ici à la HEP je trouve qu'on est prêt, personnellement.</p>	
Actuellement	<p>1. Donc oui et puis ce qui me fait dire oui je dirais par rapport à l'improvisation, par rapport aux remarques, aux questions des élèves je pense qu'avant s'il y avait quelque chose qui était un peu imprévue, qui sortait un peu de la ligne, ce n'était pas facile à rebondir là-dessus //</p> <p>Et puis aussi la relation avec les élèves qui avant était aussi euh où je me sentais peut-être moins à l'aise, et d'être stricte tout le temps pour ne pas laisser au début. Mais maintenant je vois que la relation avec les élèves est très bonne autant en étant ferme qu'en étant cool.</p> <p>2. ouai. Je pense que oui tu fais des erreurs tous les jours donc oui je pense ouai. Et je prends plus de risques aussi aujourd'hui.</p> <p>3. Dans l'enseignement oui. Mais parce que j'ai eu des bons retours [...] ça aide beaucoup d'avoir une reconnaissance [...] au début de l'année, j'avais un peu des doutes des fois sur ce que je faisais et comment je le faisais et c'est grâce au fait que j'ai eu des bons retours que j'ai pris plus confiance</p> <p>je pense que ça a bien changé [...] Croyez-vous en vos compétences... oui, j'y crois beaucoup plus cette année. Je suis plus devenue plus réaliste //</p> <p>Dire oui ou non clairement, moi franchement j'ai de la peine [...] Je pense que ça vient de cette envie aussi que les gens ils t'apprécient //</p> <p>Vous engagez et vous investir... Euh pour l'instant non pas plus que tant [...] Enfin,</p>	<p>Improviser, s'adapter</p> <p>Prendre des risques</p> <p>Croire en ses compétences, Être réaliste</p>

	<p>en fait euh, si [...] si j'ai un truc qui me tient à cœur, je m'engage.</p> <p>4. je pense que ça augmente bien sûr. [...] je pense que quand on gagne on expérience on gagne aussi en maturité déjà un et puis en méthode [...] Par exemple, je sais beaucoup mieux comment débiter un cours</p>	
--	--	--

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Crans-Montana, le 21 février 2011

Catarina Rodrigues